



Universidade de Aveiro
Ano 2011

Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e
Políticas

**Lúcia Susana Peixoto O Impacto da Nova Gestão Pública nos
dos Santos Oliveira Profissionais Académicos.**



Universidade de Aveiro Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e
Ano 2011 Políticas

**Lúcia Susana Peixoto
dos Santos Oliveira**

**O Impacto da Nova Gestão Pública nos Profissionais
Académicos.**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão Pública, realizada sob a orientação científica do Doutor Rui Armando Gomes Santiago, Professor Associado com Agregação e Co-orientação da Doutora Maria Teresa Geraldo Carvalho, Professora Auxiliar, os quais são docentes da Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha querida mãe, ao Denis e ao Jaime, sempre presentes neste meu percurso, com uma interminável compreensão e respeito pelo meu trabalho e projectos de vida.

o júri

Presidente

Prof. Doutor

Rui Armando Gomes Santiago, Professor Associado com Agregação

Prof. Doutora

Maria Teresa Geraldo Carvalho, Professora Auxiliar

Prof. Doutora

Maria Luis Pinto, Professora Associada

Prof. Doutora

Maria João Pires da Rosa, Professora Auxiliar

agradecimentos

Em primeiro lugar não posso deixar de agradecer ao meu orientador e co-orientadora, Prof. Rui Santiago e Prof. Teresa Carvalho, pela orientação, apoio, paciência e tempo dispendido. Agradeço ainda a disponibilização da base de dados, do CIPES, a qual serviu de base à parte empírica deste trabalho.

Agradeço ainda à Dr.^a Mabilia Condesso pelo apoio e verificação da parte jurídica.

À Ana Rita Remigio um especial obrigado, pela sua amizade, por me apoiar nos momentos mais difíceis e pelo constantes incentivos e ajuda neste projecto.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a elaboração desta dissertação o meu muito obrigado.

palavras-chave

Nova Gestão Pública, Managerialismo, Instituições de Ensino Superior, Universidade, Carreira Académica, Profissionais Académicos, Profissionalização

resumo

O surgimento da NGP tem proporcionado mudanças na organização e funcionamento das IES, em particular nos profissionais académicos. A recente revisão do estatuto da carreira docente, contribuiu para a reforma do ensino superior português, iniciado com o RJIES. Esta reforma foi desenvolvida sob a égide da NGP produzindo mudanças profundas nas concepções e nas práticas das instituições e dos académicos, desenvolve-se um ambiente de competição exacerbada ao nível inter-institucional e individual. As garantias tradicionais de autonomia pedagógica e científica, assim como a garantia de estabilidade na carreira são crescentemente ameaçadas por exercícios de avaliação meramente numéricos. Os profissionais autónomos, com poder colegial de decisão ao nível da definição das políticas e estratégias institucionais de investigação e ensino, estão em risco de serem transformados em “profissionais geridos”, quer internamente, submetidos aos objectivos das instituições, quer externamente através das pressões do Estado e do mercado. Desta forma, o sistema managerial tende a suplantar o espaço formalmente ocupado pelo sistema colegial, baseado na ideia de comunidade académica auto – regulada, tendo impacto não só nas estruturas de autoridade mas também na erosão do papel da colegialidade. Neste estudo pretendemos analisar a relação entre a Nova Gestão Pública e as condições de trabalho dos profissionais académicos, uma vez que a ideologia da NGP, introduziu nas instituições de ensino superior uma vasta gama de discursos provenientes do mundo empresarial que vinculam valores e práticas estranhas à cultura académica tradicional.

keywords

New Public Management, Managerialism, Higher Education, Academic Career, Professionals, Professionalisation

abstract

The emergence of New Public Management (NPM) has brought up changes in the organization and operation of Higher Education Institutions (HEIs), especially in the career of academic professionals. A recent review of the status of the Portuguese teaching career contributed to the higher education reform initiated by RJIES (Legal Regime of Tertiary Education Institutions). This reform was developed under the scope of NPM, producing deep changes in the conceptualizations and practices of institutions and professionals, contributing to the development of an environment of high competition at inter-institutional and individual levels. Traditional guarantees of pedagogical and scientific autonomy as well as assurance of stability in the career are increasingly threatened by purely numerical evaluation exercises. Autonomous professionals with collegial decision-making power in terms of definition of institutional policies and strategies of research and education are at risk of being turned into "managed professionals", both internally, being submitted to the objectives of the institutions, and externally, through pressure by the state and the market. Thus, the managerial system tends to supplant the space formally occupied by the collegial system, based on the idea of a self-regulated academic community—. This fact has an impact not only on the structures of authority, but also on the erosion of the role of collegiality. This study aims to analyze the relationship between the NPM and the working conditions of academic professionals. The ideology of NPM has been introducing in HEIs a wide range of discourses from the business sectors that tie together values and practices strange to the traditional academic culture. This research work is therefore intended to demonstrate what the impact of NPM on the traditional academic culture is.

“So that is what one needs to be successful: no ambition and no plan.”

Elaine Showalter

(Times Higher Education Supplement, 29.08.1997, 15)

Índice

Índice de Gráficos	XIII
Índice de Anexos	XV
Introdução.....	1
 <i>CAPÍTULO I</i>	 7
<i>A NOVA GESTÃO PÚBLICA</i>	7
1. A Nova Gestão Pública.....	9
1.1 Breve contextualização histórica.....	9
1.2 O surgimento da Nova Gestão Pública	11
1.2.1 Principais Características da Nova Gestão Pública	12
1.2.2 A descentralização no sector público	18
1.3 A Nova Gestão Pública no Sistema e nas Instituições de Ensino Superior	21
1.3.1 A Universidade contemporânea	23
1.3.2 Os Modelos de gestão / governação universitária	28
1.4 O Ensino Superior em Portugal.....	32
1.4.1 A cultura universitária em Portugal	32
1.4.2 A emergência da Nova Gestão Pública no Ensino Superior Português	34

<i>CAPITULO II</i>	37
<i>A NOVA GESTÃO PÚBLICA E OS PROFISSIONAIS ACADÉMICOS</i>	37
1. A Nova Gestão Pública e os Profissionais Académicos.....	39
1.1 A Profissionalização	39
1.2 O conceito de profissionalização.....	39
1.3 Alteração dos profissionais no sector público	42
1.3.1 A incerteza da mudança.....	43
2. A NGP e a natureza do trabalho académico.....	44
2.1.1 Autonomia e liberdade académica	46
2.2 O Estatuto da Carreira Docente Universitária em Portugal	49
2.3 O impacto da NGP nas condições de trabalho académicas.....	50
2.3.1 Razões para a precariedade da profissão académica.....	52
<i>CAPITULO III</i>	59
<i>ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO</i>	59
1. Introdução.....	61
1.1 Objectivos do Trabalho.....	62
1.1.1 A definição dos objectivos	62

1.2	Análise Quantitativa – inquéritos por questionário	63
1.3	População Alvo e Amostra	64
1.3.1	Inquiridos por Tipo Instituição	66
1.3.2	Tipo Instituição Vs Género	68
1.3.3	Áreas Científicas a que corresponde o grau mais elevado	69
1.3.4	Categoria académica.....	71
1.4	Carreira e Situação Profissional.....	74
1.4.1	Duração do emprego, em anos, nas diferentes instituições	74
1.4.2	Ano da primeira contratação a tempo inteiro numa IES	74
CAPITULO IV		77
<i>Os Resultados: Percepção dos académicos sobre as condições de trabalho académico e a gestão</i>		77
1.	Análise das variáveis relacionadas com as condições laborais dos docentes académicos ...	79
1.4	Situação de emprego na actual IES.....	79
1.4.1	Contratação, com exclusividade, ou não.	81
1.4.2	Duração do contrato de trabalho	83
1.5	Situação Geral do Trabalho e Actividades	85
1.5.1	Tipo de condições de trabalho	85

1.5.2	Satisfação com emprego.....	88
1.6	Gestão	92
1.6.1	Tomada de decisão	92
1.6.2	Influencia na definição de políticas académicas – chave.....	95
1.6.3	Avaliação do desempenho	96
1.6.4	Modelo Organizacional	102
1.6.5	Estrutura Organizacional – Percepções dos Docentes Académicos	105
<i>CAPITULO V - CONCLUSÃO</i>		107
Conclusão.....		109
Bibliografia		113
ANEXOS.....		119

Índice de Tabelas

Tabela 1: Contraste entre o Modelo Tradicional e o Modelo do Managerialismo	30
Tabela 2 - Distribuição de professores por posição académica nas universidades portuguesas ...	53
Tabela 3 - Diferentes níveis do estatuto	54
Tabela 4 - percentagem de professores nas de acordo com o estatuto	54
Tabela 5 - Hierarquia académica: Universidade vs Politécnico	55
Tabela 6 - Amostra	65
Tabela 7 - Satisfação com o emprego actual Vs Financiamento para investigação	90
Tabela 8: Estatuto Vs. Habilitações académicas	125

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de Inquiridos Vs Género	66
Gráfico 2 - Tipo de Instituição	67
Gráfico 3 – Inquiridos por Tipo de Instituição – Universidade Pública Vs Inst. Politécnico Públicos	68
Gráfico 4 - Tipo de Instituição Vs. Género	69
Gráfico 5 – Área Científica de Grau Mais Elevado	70

Gráfico 6 - Categoria Académica - Universidade e Politécnico	72
Gráfico 7 - Categoria Académica – Universidade Pública	73
Gráfico 8 - Categoria Académica – Inst. Politécnico Público	73
Gráfico 9 - N.º de Anos de trabalho a tempo inteiro nas IES	74
Gráfico 10- Ano Primeira Contratação a Tempo Inteiro	75
Gráfico 11 - Ano Contratação a Tempo Inteiro - Dados Estatísticos	75
Gráfico 12 - Regime Full Time Vs Part Time.....	80
Gráfico 13 – Não tem um segundo emprego	82
Gráfico 14 - Segundo Emprego noutras Instituições	82
Gráfico 15 - Duração do contrato de trabalho, na actual IES	84
Gráfico 16 - Avaliação das Condições de Trabalho.....	87
Gráfico 17 - Satisfação com Emprego Actual	89
Gráfico 18 - Satisfação Vs Género.....	91
Gráfico 19 - Satisfação Vs Instituição	92
Gráfico 20- Tomada de Decisão	94
Gráfico 21 – Influência na definição de políticas académicas	96
Gráfico 22- Avaliação do Desempenho ao Nível da Docência	98
Gráfico 23 - Avaliação do Desempenho ao Nível da Investigação	100

Gráfico 24 - Avaliação do Desempenho ao Nível da Serviço	101
Gráfico 25 - Modelo Organizacional de Gestão	104
Gráfico 26 - Percepções dos Docentes Académicos em relação à estrutura organizacional	106

Índice de Anexos

Anexo 1 - Funções, Contratação e Vinculação	121
Anexo 2 - Direitos e Deveres do Pessoal Docente - DL 2005/2009	123
Anexo 3 - Excepções ao Regime de Dedicção Exclusiva - DL 205/2009	124
Anexo 4 - Funções Vs Categoria e Estatuto Vs. Habilitações Académicas	125
Anexo 5 - Docentes no Ensino Superior, por tipo de ensino, segundo o nível de qualificação dos docentes – Portugal, 2001 – 2002 e 2006-2007	126
Anexo 6 - DL 205/2009, de 31 de Agosto - Principais Revisões	127
Anexo 7 - Quadro resumo das alterações ao Estatuto da Carreira Docente	131
Anexo 8 - Repartição de Docentes no Ensino Superior por Tipo de Ensino – Portugal, 2001 – 2002 e 2006-2007	132
Anexo 9 - Percentagem de Jovens Docentes (< 30 anos), no Ensino Superior, por tipo de ensino – Portugal, 2001-2002 e 2006-2007	133
Anexo 10 - Docentes por Subsistema de Ensino e Sexo, de 2001 a 2008	134

Anexo 11 - Docentes por Subsistema de ensino superior e categoria profissional de 2001 a 2008	135
Anexo 12 - Categoria por Subsistema de ensino, Categoria profissional e Sexo, em 2008	136
Anexo 13 - Docentes por Subsistema de ensino e Grau académico mais elevado, de 2001 a 2008	137
Anexo 14 - Docentes por Subsistema de ensino, Grau académico mais elevado e Sexo, em 2008	138
Anexo 15 - Dados Estatística – Género (Gráfico 2)	139
Anexo 16 – Dados Estatística – Tipo de Instituição (Gráfico 3)	140
Anexo 17 - Dados Estatística – Género Vs Instituição (Gráfico 4)	141
Anexo 18 - Disciplina de maior grau (Gráfico 5)	142
Anexo 19 - N.º de Anos de trabalho a tempo inteiro nas instituições de ensino superior (Gráfico 6)	143
Anexo 20 - Ano primeiro contrato (Gráfico 7)	145
Anexo 21 - Contratação Full Time ou Part Time (Gráfico 9)	146
Anexo 22 - Dados Estatísticos - Segundo Emprego (Gráfico 14)	147
Anexo 23 - Dados Estatísticos - Duração do contrato actual de trabalho nas IES (Gráfico 11)....	147
Anexo 24 - Categorias Académicas – Universidade e Politécnico (Gráficos 12 e 13)	148
Anexo 25 – Avaliação das Condições de Trabalho (Gráfico 16)	149
Anexo 26 - Género Vs Satisfação (Gráfico 18)	150

Anexo 27 - Tomada de Decisão (Gráfico 20).....	151
Anexo 28 - Influência nas Políticas Acadêmicas (Gráfico 21)	152
Anexo 29 - Avaliação na docência (Gráfico 22).....	153
Anexo 30 - Avaliação na Investigação (Gráfico 23).....	156
Anexo 31 - Avaliação Serviços (Gráfico 24)	159
Anexo 32 - Opinião Docentes Face à Gestão da Instituição (Gráfico 25)	162
Anexo 33 - Opinião Docentes Face à Estrutura da Instituição (Gráfico 22)	167
Anexo 34 – Inquérito – A Profissão Académica em Mudança - CIPES.....	170

Introdução

As instituições públicas têm vindo a enfrentar pressões no sentido de se orientarem para a eficiência, competição, qualidade e prestação de contas, o que contribui para a alteração do seu papel na sociedade. Na sequência das várias mudanças na Administração Pública, para fazer face aos novos desafios sociais e económicos, o ensino superior foi, também, alvo de alterações. De facto, as instituições confrontam-se com um elevado número de novos problemas que exigem soluções inovadoras e mudanças substanciais nos modelos tradicionais de gestão académica (Santiago, 2008).

Tradicionalmente, até final dos anos noventa (em Portugal), o Estado assumiu um papel central na condução do ensino superior. Definia os seus principais inputs, ou seja, o acesso, os cursos, o recrutamento de docentes e não docentes, entre outros. Porém, nas últimas décadas, o Ensino Superior adquiriu uma estrutura demasiado pesada, pouco eficiente e eficaz na resposta às exigências da sociedade (Rosa, 2003:3). À semelhança do que aconteceu com outras instituições públicas, o poder político procedeu à descentralização do processo de tomada de decisão, conferindo às Instituições de Ensino Superior (IES) maior autonomia e responsabilidade através do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. Desta forma, o Estado passou a assumir o papel de regulador, isto é, controla apenas as variáveis mais importantes no que concerne aos inputs e processo atribuindo uma maior responsabilização às IES pela sua condução e acção. Supostamente, estas têm de passar “a prestar contas à sociedade” no que respeita à forma como conduzem as suas actividades (Neave e Van Vught, 1994).

A dimensão académica das instituições continua a ocupar um lugar importante na organização e funcionamento das instituições, contribuindo para a preservação da identidade cultural, social e científica de uma nação. As universidades interpretam, criam e transferem conhecimento, focando-se, mais especificamente, no conhecimento especializado e aprofundado, o qual é universal (Gerth, 1992:117; *in* Amaral, A., Meek e Larsen, 2003). São estes os principais factores que, de acordo com vários autores (como Santiago, 2005; Magalhães, 2006; Carvalho, 2005; Reed, 2002; Fulton, 2003; Amaral, 2008; Deem, 2001, 2005; Meek, 2003; Slaughter e Leslie, 1997; Kogan e Bauer, 1994; e outros) devem ser considerados na análise do desempenho, da eficiência e qualidade da universidade. Esta dimensão académica comporta, ainda, valores como a liberdade, o criticismo e a racionalidade. Não deixa, por isso, há semelhança de outras instituições públicas, de continuar a identificar-se com valores como a legalidade, a neutralidade e a racionalidade formal. Mas as universidades, enquanto organizações públicas, têm sofrido pressão para a mudança, no sentido de substituir as “velhas” práticas de gestão por novas ideologias e

tecnologias de gestão identificadas, a partir dos anos oitenta, com o movimento da Nova Gestão Pública.

As características gerais que melhor descrevem este movimento ligam-se à introdução da “gestão privada” e da regulação pelo mercado no sector público, incluindo o ensino superior. Existe, na literatura, uma forte crença de que as ferramentas da NGP são as certas para lidar com a carência de recursos financeiros e défices educacionais (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005). No entanto, salienta-se o facto de que, a gestão privada é distinta da gestão pública, uma vez que, esta última, não tem como fim o lucro, alicerçando-se, por isso, em valores sociais igualmente diferentes.

Nesta corrida para obter eficiência, através da racionalidade económica, alguns autores como Birnbaum (2001; *in* Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005) colocam em causa a aplicabilidade deste modelo afirmando que a sua utilidade não é clara no cerne das IES. Pode, até mesmo, colocar em causa as dimensões sociais e culturais (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005), que historicamente foram sendo incorporadas nos sistemas e nas IES.

De facto, as IES têm um carácter particular no seio do sector público, já que produzem conhecimento especializado, conferindo autoridade e autonomia aos profissionais enquanto produtores deste mesmo conhecimento (Mintzberg, 1996). A estruturação funcional destas instituições, organizadas de acordo com determinadas áreas de conhecimento, permite uma maior descentralização do poder e da tomada de decisão (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005; Van Vught 1997).

É neste contexto que consideramos ser pertinente aprofundar a compreensão sobre a influência que a NGP tem produzido na organização e funcionamento das IES, em particular nos profissionais académicos. De facto, a recente revisão do estatuto da carreira docente, iniciado com o RJES constituiu o culminar da reforma do ensino superior português. Vários autores (Santiago, Carvalho, Amaral, 2008; Meek, 2003) têm reconhecido que esta reforma foi desenvolvida sob a égide da NGP sendo susceptível de produzir mudanças profundas nas concepções e nas práticas das instituições e dos académicos. Nestes últimos, num contexto de competição exacerbada, quer ao nível inter-institucional, quer mesmo individual, a conciliação entre a investigação e o ensino

passa a tornar-se mais problemática. Por outro lado, as garantias tradicionais de autonomia pedagógica e científica, assim como a garantia de estabilidade na carreira (*tenure*) são crescentemente ameaçadas por exercícios de avaliação meramente numéricos. Os profissionais autónomos, com poder colegial de decisão ao nível da definição das políticas e estratégias institucionais de investigação e ensino estão em risco de serem transformados em “profissionais geridos”, quer internamente, submetidos aos objectivos das instituições, quer externamente através das pressões do Estado e do mercado (Santiago, Carvalho, 2008).

Em suma, este estudo pretende analisar a relação entre a Nova Gestão Pública (NGP) e as condições de trabalho dos profissionais académicos, uma vez que a ideologia da NGP, introduziu nas IES uma vasta gama de discursos provenientes do mundo empresarial, que vinculam valores e práticas estranhas à cultura académica tradicional.

Desta forma, o sistema managerial tende a suplantir o espaço formalmente ocupado pelo sistema colegial, baseado na ideia de comunidade académica auto – regulada, produzindo um impacto estruturante não só nas estruturas de autoridade, mas, também, na erosão do papel da colegialidade.

Neste contexto, a questão geral de investigação que formulámos para o nosso trabalho é a seguinte:

- Qual o impacto da NGP nas condições de trabalho dos docentes académicos, das Instituições de Ensino Superior, em Portugal?

As tentativas de resposta a esta questão apoiam-se na análise de um composto de dados empíricos contidos numa base de dados do CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior. Esta base de dados resultou da administração directa (via internet), de questionários aos académicos portugueses, ao nível nacional. Este instrumento de recolha de dados resulta de um questionário internacional, administrado, de forma semelhante, em 19 países. Apesar de incluir um conjunto alargado de blocos temáticos que pretendem circunscrever as

principais dimensões que podem influenciar as mudanças na profissão académica¹, o nosso estudo apenas explora os dados relativos à carreira, situação profissional dos académicos e a relação destes profissionais com a gestão das instituições.

Os dados são analisados recorrendo à estatística descritiva, debruçando-se, essencialmente, nas variáveis relacionadas com a carreira e a situação profissional dos académicos, assim como nas questões relacionadas com a gestão.

Uma vez teoricamente traçado o quadro e a problemática global do nosso trabalho, a apresentação deste inclui quatro fases distintas. A primeira, apresentada no primeiro capítulo, passa pela apresentação das características específicas do sector público, especificando a mudança que foi sofrendo ao longo dos anos, com especial enfoque nas transformações ao nível da gestão das instituições públicas, provocadas pela Nova Gestão Pública. Interessa-nos, especificamente, analisar as implicações que esta produziu nestes sistemas, no contexto nacional. Analisamos, ainda, quais as principais características das IES, em particular, e a sua evolução, tendo em conta a sua especificidade em relação a outras instituições do sector público. Por último, concentramo-nos, mais especificamente, sobre o impacto da Nova Gestão Pública nas Instituições de Ensino Superior.

O segundo capítulo focaliza-se em questões associadas às profissões e ao profissionalismo, tendo em conta a questão levantada neste trabalho. Examinamos, em pormenor, a carreira dos docentes académicos no que respeita ao seu estatuto e as alterações que este tem vindo a sofrer, assim, ainda, as questões associados à sua autonomia, liberdade académica e a natureza do seu trabalho profissional. Este conjunto de aspectos será confrontado com as propostas da Nova Gestão Pública.

¹ Nomeadamente: 1) A carreira e situação profissional; 2) Situação geral de trabalho e actividades; 3) Ensino; 4) Investigação; e 5) Gestão.

O terceiro capítulo incide sobre a metodologia utilizada, ou seja, são clarificadas as técnicas utilizadas para proceder à análise dos dados seleccionados, técnicas estas que fazem parte dos dispositivos de análise quantitativa.

Por último, o quarto capítulo incide sobre a apresentação e discussão dos resultados conseguidos com a nossa análise de dados. Explorando as percepções dos académicos inquiridos procura-se aferir o potencial impacto da NGP na sua carreira e a sua relação com a gestão académica.

CAPITULO I

A NOVA GESTÃO PÚBLICA

1. A Nova Gestão Pública

1.1 Breve contextualização histórica

O período histórico que antecedeu a emergência da Nova Gestão Pública (NGP), nos países desenvolvidos da Europa, como quadro de referência e instrumento de reconfiguração do Estado e da Administração Pública, mais especificamente de 1945 a 1980, pode ser caracterizado pelo domínio dos valores sociais e modelos de gestão pública do “Estado Providência” assente na lógica do serviço e do bem público. O Estado Providência é definido por Boaventura Sousa Santos (1992) como uma forma política dominante na Europa central, sustentada em quatro ideias base: num pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado com o principal objectivo de compatibilizar capitalismo e democracia; numa relação sustentada entre acumulação e legitimação; num elevado nível de despesa em investimento e consumos sociais; e numa estrutura administrativa consciente de que os cidadãos têm direitos sociais.

O Estado passou a garantir a resposta às necessidades dos cidadãos, exercendo a função de bem-estar social (segurança social, educação e infra-estruturas). Por outras palavras, assumiu o papel de administração directa dos serviços públicos. Esta estrutura é identificada com a burocracia estatal, onde os profissionais exerciam um papel fulcral não só no seu controlo, mas, também, na tomada de decisão. Verificou-se um aumento gradual do poder dos profissionais especializados detentores do conhecimento (Giddens, 2000). Pelo menos em termos retóricos, o profissionalismo era o garante de um serviço desinteressado, coordenado através de uma administração burocrática, onde prevalecia um tratamento justo e regular para todos, constituindo os parâmetros organizacionais do Estado Providência (Clark & Newman, 1997). Este funcionamento baseado, essencialmente, no princípio teórico da burocracia, defendido por Max Weber (2003), tem como principais pilares: a hierarquia, consistindo na divisão do trabalho de acordo com uma hierarquia orgânica, onde cada funcionário tem uma função definida e pela qual é responsável; a continuidade, representando a estrutura de uma carreira, a tempo inteiro, com garantia de promoção, mediante um determinado montante como honorários; a impessoalidade, ligada a procedimentos e regras devidamente escritos, os quais são as linhas orientadoras não só do seu recrutamento, de acordo com determinadas qualificações e competências, mas também de acordo com a ideia de mérito e de necessidade de formação especializada.

Emerge, desta forma, um modelo de organização impessoal e racional, que, no contexto das características mencionadas, deveria permitir uma maior igualdade de tratamento, uma vez que

perante um determinado problema a resposta será sempre a mesma. Está ainda implícita, neste modelo, uma maior protecção e segurança dos funcionários em relação ao mercado e ao emprego, respectivamente. Esta situação é assegurada pela protecção do Estado, organizando-se em profissões tradicionais, onde a entrada para a carreira, a participação na definição das necessidades dos serviços e a auto-regulação são controladas (Webb, 1999).

De acordo com Mintzberg (1996), a organização e funcionamento das instituições concentra-se nesta centralidade nos profissionais, razão pela qual as designa por burocracias profissionais. A sua prestação passa por uma relação de confiança, de autonomia e independência. Contudo, o modelo de burocracia profissional torna-se objecto de várias críticas. É, de facto, na década de noventa que o sector público começa a assistir a grandes transformações e reformas.

As principais causas das mudanças prendem-se com factores económicos e sociais, tendo em conta o crescimento da despesa pública, a um ritmo acelerado, conseguindo superar o crescimento económico. Por outro lado, assiste-se a um aumento da procura dos serviços públicos por parte dos cidadãos, o que contribui para este crescimento da despesa e para a consequente dificuldade dos governos em produzir receitas, a par de exigências, cada vez maiores, de uma era globalizada e competitiva. Nesta ordem de acontecimentos, reestrutura-se o sector público, mediante processos de descentralização e de flexibilização, substituindo-se os serviços universais e colectivos por uma maior variedade de serviços, mais orientados para o mercado (Flynn, 1999).

A perda de legitimidade das organizações profissionais surge na sequência do descrédito da burocracia. As principais críticas sublinham e enfatizam o carácter de racionalidade formal, a presunção de ser o tipo de organização mais eficiente, sobrevalorizando os meios em relação aos fins. A partir dos anos oitenta sustenta-se a ideia de uma mudança inevitável da burocracia do estado, tal como é conhecida, ou seja, de acordo com a sua rigidez organizacional, a falta de responsabilização, tomada de decisão dominada pelo exercício do poder profissional (Ackroyd, 1995; Hood, 1991; Pollit, 2003, *in* Carvalho, 2009). Os profissionais são igualmente acusados de usufruir de um poder incontornável no seio das instituições, delas tirando proveito em função dos seus interesses pessoais e corporativos (Wilding, 1982). É igualmente contestado o facto de não se dar a devida relevância aos custos no processo de tomada de decisão, o que torna mais difícil a racionalização da despesa pública e o controlo sobre as instituições públicas e sobre os procedimentos burocráticos (Ackroyd, 1995:29).

Desta forma, enfatizam-se os aspectos negativos da burocracia, ignorando as suas características positivas, das quais se destaca o carácter organizacional não homogéneo (Pollit, 2003), as competências especializadas, os estatutos definidos e a independência dos profissionais. Na lógica dos valores burocráticos, a estes era consignado um papel de aconselhamento justo e independente sobre a formulação e implementação dos objectivos públicos (Gay, 2000). Em suma, as críticas dirigidas à burocracia, contribuíram substancialmente para a sua desacreditação e para o ensaio de tentativas para a sua substituição por modelos mais flexíveis. Por outro lado, “o sucesso e a eficiência das organizações do Estado Providência são a principal razão da sua crise, porque aumenta as expectativas e a pressão para a crescente prestação de melhores serviços” (Carvalho, 2009). Tal situação conduziu ao desenvolvimento de novas medidas de reestruturação dos serviços públicos, através de um novo modelo de gestão pública, o qual se analisa de seguida.

1.2 O surgimento da Nova Gestão Pública

A intrusão do mercado no sector público, em geral, e no ensino superior, em particular, coloca em causa o modo burocrático de estruturação e funcionamento das organizações públicas. Pelo menos em termos retóricos, esta assumpção assenta na ideia de que os modelos de gestão privada constituem a matriz privilegiada para promover a eficácia e a eficiência do uso dos recursos públicos. Tal como corrobora Courtland (citado por Carvalho, 2001) o uso desta constitui:

“...um processo que visa a prossecução dos objectivos organizacionais através do planeamento, organização, direcção e controlo dos recursos humanos, físicos, financeiros e de informação da organização de modo eficiente e eficaz” (Carvalho, 2001).

Quanto ao conceito usado para analisar este novo fenómeno na administração pública, a maioria dos autores utiliza o termo *Managerialism* (Davies, 1995a; Deem, 2005; Pollit, 1993; Reed, 2002, *in* Carvalho, 2009). Devido à sua difícil tradução para português existe mais do que uma expressão para designar este fenómeno: *gerencialismo* (Lima & Afonso, 2003; Santiago, Leite, Polidori, Leite & Sarrico, 2003, *in* Carvalho, 2009) e *managerialismo* (Santiago, Magalhães &

Carvalho, 2005). Outros autores preferem o termo *New Public Management* (NPM) (Ferlie et al, 1996; Flynn, 1999; Flynn & Strehl, 1996; Hood, 1991), cuja tradução directa para português é Nova Gestão Pública (NGP). Em termos genéricos podemos considerar que estes diferentes termos cobrem uma mesma realidade, embora o managerialismo acentue as dimensões mais ideológicas das transformações geradas na administração pública e o termo NGP enfatize a dimensão mais “tecnocrática” destas transformações (Carvalho, 2009).

Estes novos modelos defendem, como vimos, uma gestão que apela a técnicas utilizadas na gestão privada, como meio para obtenção de resultados de uma forma eficiente, e não, supostamente, através de constrangimentos de uma administração baseada em formalismos e pressupostos legais. A argumentação retórica assumida é a de que a Administração se transforma num sistema aberto onde o “cidadão / consumidor”, não só teria consciência dos seus direitos como passaria a ter um papel mais activo na decisão, o que proporcionaria uma maior aproximação da Administração à sociedade. Assim, o principal objectivo retoricamente expresso nos novos modelos é o de que o racionalismo burocrático tem de ser ultrapassado. A acção das organizações públicas teria de ser orientada para o aumento da eficiência, da eficácia e da qualidade dos seus serviços, tornando similar o modelo de Gestão Pública aos modelos de Gestão Privada, mas com características específicas.

Ao longo deste estudo optámos por utilizar o conceito de NGP, pressupondo que este conceito não só tem uma carga ideológica, mas talvez mais do que esta carga, assume uma dimensão “tecnocrática” e gestionária, que torna justificável a sua adopção no estudo das transformações ocorridas no ensino superior.

De forma a melhor entendermos este conceito, apresentamos, de seguida, as suas principais características.

1.2.1 Principais Características da Nova Gestão Pública

Como resposta aos défices profissionais, à inércia provocada pela burocracia na administração tradicional, a Nova Gestão Pública emergiu como uma tentativa de transformar o sector público,

através da importação de modelos empresariais. Isto é, este novo modelo surge associado à ideia de novos valores de gestão e técnicas praticadas no sector privado (Pollit, 2003).

A NGP preocupa-se em melhorar os resultados com base nos mecanismos de coordenação pelo mercado. Neste processo estão incluídos aspectos implícitos de reengenharia cultural da gestão e dos gestores, da requalificação do pessoal, assim como a utilização de instrumentos que permitam a avaliação do desempenho, salientando-se, igualmente, a relevância do papel da liderança.

Após os anos oitenta, nos países desenvolvidos da Europa, a NGP, como salientámos, surge como uma alternativa ao modelo burocrático corporizado na Administração Pública, visando, tal como sugere Christopher Hood (1991), os seguintes objectivos: promover a gestão profissional - o gestor público passa a ter maior liberdade para gerir; desenvolver padrões explícitos e medidas de desempenho - visa a definição de objectivos; o controlo de resultados - os gastos e as recompensas passam a estar ligados ao desempenho; fragmentação das unidades públicas - visa a criação de unidades mais flexíveis e descentralizadas; promover a competição no sector público - liberalização do mercado e uso de contratos; a utilização de instrumentos de gestão privada - maior liberdade de contratação e do sistema de punição e recompensas; e disciplina na gestão - tem como finalidade o corte nos custos assim como aumento na produtividade.

A conjugação destes objectivos consubstanciou-se em várias mudanças no campo organizacional das instituições públicas. As estruturas passam a ser mais flexíveis do ponto de vista da execução, mas mais concentrada nas decisões e na estratégia (Reed, 2002). Os processos, ao nível dos serviços prestados, alteram-se (Clark e Newman, 1997) de acordo com as necessidades dos “clientes” ou “consumidores”. As formas de regulação, controlo e vigilância, em termos intraorganizacionais, implicam a transição de um regime burocrático de controlo directo para regimes de supervisão, baseados no autocontrolo das unidades e dos actores (Reed, 2002). Ao nível do estatuto dos profissionais verifica-se uma maior erosão da sua autonomia e identidade (Reed, 2002). As formas de governar e gerir as instituições passam a sobrevalorizar a gestão (Santiago et al, 2003).

Não se deve deixar de salientar, no entanto, que o sector público e privado possuem características diferentes. Tal conduz vários autores a defenderem que o sector público não deve fazer uma opção rígida e linear pelas técnicas da gestão privada, assim como uma opção total pelo seu modelo, tendo em conta a especificidade da sua missão, objectivos e condições (Stewart

e Ranson, 1998; Pollitt, 2003; Hood, 1991; Lynn, 2003, *in* Carvalho, 2009). Na perspectiva de Ferlie et al (1996) e Pollit (2003) as principais diferenças do sector público residem nas actividades e tarefas de gestão. Estes autores argumentam que as organizações públicas se distinguem, essencialmente, pelos seguintes aspectos:

- a definição dos objectivos institucionais, uma vez que os interesses públicos são diferentes dos privados, pois são estipulados com base em processos de legitimação e responsabilidade e não em objectivos de lucro;
- a sua dimensão organizacional e os financiamentos utilizados;
- a existência de um grande número de grupos ocupacionais e um maior número de grupos profissionais altamente especializados;
- o estatuto e acção dos profissionais do serviço público, estruturados em carreiras específicas;
- a politização das organizações, cujo funcionamento se baseia em princípios ligados à colegialidade e à representatividade democrática, sendo os serviços que prestam definidos pelo Estado;
- a maioria dos serviços não é prestada com base na lógica do mercado, não tem objectivos de lucro e não se dirige apenas a grupos seleccionados de “utentes” ou de “consumidores”; e
- a existência de códigos éticos e de sistemas de valores específicos.

Apesar destas especificidades, a tendência da NGP é ignorá-las, emergindo aqui o seu carácter ideológico, bastante ocultado pelo carácter normativo dos seus discursos, que insistem, recorrentemente, na aplicação das técnicas da gestão (privada) como forma de atingir a eficácia e a eficiência e de diminuir a despesa pública (Deem, 2001).

Por um lado, a NGP, enquanto ideologia, contribui para a tomada de consciência dos profissionais da gestão. Estabelece um conjunto de suposições que desenvolvem o papel, o poder e o prestígio dos gestores, favorecendo a manutenção e a reprodução deste grupo. A NGP é utilizada pelos gestores públicos como impulsadora do estatuto deste grupo, com poder e autoridade, usando a racionalidade como sustentação da sua acção (Enteman, 1993; *In* Carvalho, 2009). Nesta ordem de ideias, Pollit (1993) define o *managerialismo* como um conjunto de crenças e práticas baseadas na ideia central de que uma melhor gestão é a melhor solução para vários problemas económicos e sociais.

Por sua vez, a NGP, enquanto conjunto de práticas, faz uso de técnicas de gestão que permite disponibilizar ferramentas para auxiliar a tomada de decisão e a gestão. Enquanto princípio ideológico, tende a legitimar a definição e resolução de todos os problemas sociais, económicos e políticos através da gestão. Algumas destas ferramentas passam pela especificação de serviços, pela promoção da competição e pelas medidas de avaliação do desempenho, que induzem o aumento da responsabilização dos profissionais. Passam, também, pela descentralização da tomada de decisão e a promessa de uma maior liberdade para os gestores públicos, assim como pelo fornecimento de serviços pelo mercado com aumento da escolha individual para os cidadãos (Meek, 2003; Pollit, 2003).

É na conjugação destas duas perspectivas que reside o sucesso (relativo) da NGP na reengenharia da Administração Pública, coadjuvado pela crise do Estado Providência, pela autonomização das instituições públicas e pela pressão da economia, cada vez mais globalizada e em constante mudança (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005). Destas alterações foram emergindo modelos que tentam responder às novas realidades, os quais se descrevem de seguida.

1.2.1.1 Os modelos (tipo-ideais) da NGP

Ferlie et al (1996) foram, talvez, os autores que, numa perspectiva evolutiva, melhor sintetizaram a emergência e a expansão da NGP. Para isso, construíram quatro modelos (tipo-ideais) que ordenaram em função do seu afastamento em relação à administração pública tradicional:

1. Orientação / motivos – emergiu em meados de 1980, e caracterizou-se:
 - pelo controlo financeiro;
 - pela tentativa de introduzir as práticas da gestão privada, centradas na eficiência, no sector público pela gestão hierarquia;
 - na orientação por auditorias, pelo desempenho e responsabilização;
 - pela maior flexibilização laboral e consequente desregulamentação do mercado de trabalho;

- pelo poder profissional limitado, nos constrangimentos na auto-regulação das profissões e um governo do tipo empresarial com formas de gestão menos burocráticas e mais empreendedoras.
2. downsizing e descentralização – tem por base a assunção de que as grandes organizações burocráticas não são operacionais, o que implica a descentralização e flexibilidade organizacional, processos padronizados, responsabilização, contratualização, e uma pirâmide “achatada”, com pequenos grupos no topo e uma base operacional alargada. Os autores consideram que os principais pontos a salientar neste tipo-ideal são:
- a distribuição de recursos no sector publico de acordo com os mecanismos de quase – mercado;
 - a gestão pela hierarquia dá lugar à gestão por contratos;
 - a separação entre um pequeno centro estratégico e uma periferia operacional larga;
 - a separação entre o financiamento público e a prestação pelo sector privado;
 - o afastamento entre a gestão de comando e controlo e a gestão em rede com valorização das alianças estratégicas entre organizações; e
 - a adopção de um sistema de serviços mais flexível.
3. procura da excelência – surge em 1980 e afasta-se do modelo racional, colocando a ênfase na eficiência e salientando a importância dos valores, da cultura e da gestão organizacional como resposta à mudança e à inovação. A mudança e inovação podem aplicar-se em processos do tipo *bottom-up* ou *top-down*. Ou seja, no primeiro caso, surge a gestão em regimes de auto-regulação, auto-controlo e auto-vigilância; no segundo caso, emerge a crença de que é possível influenciar a mudança a partir da acção da liderança de topo e da gestão estratégica dos recursos humanos. Ferlie et al (1996) distinguem estas duas abordagens argumentando que os processos surgem na esteira da tradição da aprendizagem organizacional. Nesta, os gestores de topo não têm um papel exclusivo na implementação da mudança organizacional e na inovação, surgindo a cultura

colectiva como um dispositivo determinante da mudança. Apresenta como principais traços: a ênfase no desenvolvimento e na aprendizagem organizacional; o reconhecimento do papel da cultura organizacional na mudança; incentiva a descentralização radical acompanhada pela avaliação dos resultados e do desempenho.

Já os modelos *top-down* apoiam-se no pressuposto de que é possível gerir a cultura organizacional e impô-la a partir do topo. Nesta lógica, cabe um papel importante à liderança, a qual pode conduzir à mudança organizacional através de impulsão de uma nova visão a partir do topo. A cultura é assumida como um instrumento utilizado pela liderança para efectivar a mudança. Assume igualmente uma gestão de recursos humanos mais assertiva e estratégica.

4. orientação para o serviço público – é o modelo mais recente e o que está mais relacionado com a administração pública. Adopta as ferramentas de gestão do sector privado, na tentativa de melhorar a qualidade do serviço público, mas insiste, igualmente, na participação e presença em conselhos locais dos cidadãos. As principais características deste modelo são:
- a maior preocupação com a qualidade do serviço público, com a missão de atingir a excelência no sector público;
 - a ênfase no alinhamento do processo de gestão com as preocupações do utente / cidadão;
 - a detenção do poder através de um corpo eleito e não nomeado;
 - a responsabilização dos utentes / cidadãos ao nível local.

Verificamos, assim, que uma das principais características dos tipo-ideais, anteriormente mencionados, é a descentralização, pelo que iremos descrever de seguida em que consistem, as suas principais vantagens e desvantagens.

1.2.2 A descentralização no sector público

Nos tipo-ideais de Ferlie et al (1996) uma das noções que surge em maior evidência é a descentralização, a qual, pelo menos em teoria, deveria facilitar a racionalização do processo de tomada de decisão. Esta noção constitui, igualmente, um dispositivo de práticas inspiradas na NGP. Alguns autores (Pollit, Birchall & Putnam, 1998) argumentam que existem benefícios na adopção da descentralização na gestão pública contemporânea, uma vez que permite: conferir aos gestores maior poder para gerir; tornar os serviços mais eficientes, satisfazendo as necessidades dos cidadãos; criar estruturas menos hierárquicas contribuindo para serviços mais rápidos e responsáveis, com estruturas mais ágeis; aumentar a motivação dos trabalhadores; e tornar os políticos mais responsáveis, menos distantes e mais confiáveis.

A descentralização constitui um afastamento do tipo ideal de burocracia definido por Weber (1999), uma vez que representa uma ameaça à estrutura hierárquica que, tradicionalmente, caracteriza a administração pública (Peters & Pierre, 2003). O tipo ideal da burocracia caracteriza-se por princípios de centralização e formalização, com a autoridade baseada na hierarquia, ênfase nas regras e concentração no método (Exworthy & Halford, 1999). Mas, a descentralização é questionada por alguns autores (Meek, 2003; Reed, 2002) que argumentam que ela é mais operacional (e retórica) que estratégica e política. De facto, o que tem sido mais frequentemente observado é a descentralização da gestão quotidiana, à qual tem correspondido uma centralização das estratégias e políticas institucionais. Tal conduziu Meek (2003) e Reed (2002) a categorizarem este fenómeno com a metáfora “centralização da descentralização”.

Estas alterações constituem uma mudança de paradigma organizacional, baseada na ideia de que as tradicionais organizações entraram em decadência. O *managerialismo* parece ter surgido, inicialmente, por razões de ordem pragmática (Pollit, 2003), mas posteriormente parece ter assumido uma forma mais ideológica, contribuindo para a intrusão das “leis” de mercado na Administração Pública. Na fase inicial, esta intrusão não ameaçou o poder dos profissionais, o que Reed (2002) designa como “*managerialismo* corporativo”. Este caracteriza-se pela racionalização quer de custos quer do trabalho, muito embora não coloque em causa o poder e a autonomia dos profissionais de forma directa (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005). Só na fase posterior, marcada, como vimos, pela sua constituição como verdadeira ideologia, o *managerialismo* (novo

managerialismo) assume como uma das questões principais a neutralização do poder dos profissionais (Reed, 2002).

No que respeita à autonomização das instituições públicas, torna-se importante salientar que a autonomia surge como uma condição necessária para introduzir mecanismos de competição entre as instituições públicas, de forma a atingir a eficiência através da auto-regulação. A dispersão e fragmentação do sistema público, a que esta autonomização dá lugar, coloca em causa a noção de bem público já que se tornam sistemas incertos e ambíguos (Santiago, Magalhães e Carvalho 2005, Ferlie et al, 1996). Os fenómenos de poder e os conflitos são ignorados, e a maior relevância é concedida às funções organizacionais (reforço do poder, liderança forte, gestão de topo, gestão de mercado). Contudo, o Estado continua a ter um papel de controlador, embora de forma pontual e através de legislação geral. De facto, tal como Van Vught (1997) e Peter Massen (1996) afirmam, verificou-se a passagem de um modelo de controlo e planeamento racional, de acordo com o princípio da centralização da tomada de decisão e com forte controlo sobre as escolhas e a sua implementação, para um modelo de auto-regulação, com unidades descentralizadas e autónomas, mas com monitorização do desempenho e avaliação das regras. Aqui o papel do Estado é comparável ao de um árbitro, actuando como “um actor que vê as regras de jogo jogadas por jogadores relativamente autónomos e que muda estas regras quando o jogo não se mostra capaz de conduzir a resultados esperados” (Maassen, 1996:65, In Carvalho, 2009:59). Pelo contrário, no modelo racional, os sistemas públicos são criados, financiados e regulados pelo próprio Estado (Van Vught, 1997).

A intrusão das práticas da gestão identificadas com a lógica de mercado foi, ainda, impulsionada pela pressão da economia, dominada pelos factores relacionados com a globalização e com as políticas de privatização, assim como pela separação do financiamento público da prestação de serviços, cuja responsabilidade passa para as entidades privadas (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005). Mais uma vez, é colocada em causa a noção de escolha colectiva e, consequentemente, do valor de cidadania e da justiça, subjacente ao sector público em prol da racionalização financeira inerente às práticas e técnicas de gestão de mercado. Daqui resulta uma alienação dos gestores públicos, que aceitam, passivamente, a intrusão destas ferramentas adaptando-se aos novos regimes e mostrando pouca resistência à mudança.

Estas mudanças fazem-se sentir nas estruturas, na regulação e no controlo organizacional. Este novo ambiente é marcado por organizações aparentemente mais flexíveis, mas, também, mais coercivas (Ferlie et al., 1996), o que se traduz, como vimos, na concentração do poder político e estratégico, proveniente da reestruturação das direcções de topo e intermédias. O resultado das fortes pressões governamentais para a introdução de ferramentas de gestão pelo mercado (ou quase -mercado) traduz as tentativas de popularizar os conceitos de competição e de escolha do consumidor, tendo em vista o aumento da eficiência e a incrementação de padrões de qualidade nos serviços (Ferlie et al., 1996).

A centralização da liderança e do poder político e estratégico e a descentralização da gestão operacional, ou seja, a organização dos recursos humanos e materiais para implementar as mudanças, são duas metodologias utilizadas na reconfiguração das instituições (Reed 2002; Fulton 2003; Meek 2003). Esta perspectiva introduz o aparecimento de novos grupos de liderança (Ferlie et al., 1996; Reed, 2002; Pollit, 2003) e a criação de conselhos e/ou a reestruturação dos existentes. Dá origem à noção de responsabilização interna no domínio da linguagem, da economia e da profissionalização da gestão.

Verificaram-se, ainda, mudanças significativas na organização do trabalho em que a individualização e competição, a motivação induzida do exterior (motivação extrínseca), a precarização dos vínculos institucionais, a regulação centralizada da auto-regulação das profissões e a perda de espaço de intervenção profissional, constituem os traços mais salientes (Ferlie et al., 1996; Pollit, 2003). A autoridade e autonomia dos profissionais tornaram-se crescentemente ambíguas, difusas e incertas. Neste sentido, os profissionais da gestão, sobretudo os generalistas, ganham poder aos profissionais do serviço público (Ferlie et al., 1996; Pollit, 2003) e estes últimos são cada vez mais submetidos a maiores pressões e constrangimentos no trabalho.

Não obstante, é um facto que se observaram mudanças importantes no sector público. Estas não parecem, mesmo assim, ter sido tão significativas quanto as esperadas pelos governos e outros actores políticos, sociais e académicos defensores das teses do mercado (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005). Tais alterações não substituíram, inteiramente, o controlo do Estado, assim como a gestão hierárquica do sistema e das instituições não foi inteiramente substituída por mecanismos de regulação pelo mercado. Observa-se, talvez, a “emergência de políticas híbridas, de sistemas

híbridos, de formas organizacionais híbridas e de culturas e papéis profissionais híbridos que combinam o que existia anteriormente com uma maior orientação para a gestão privada” (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005).

No âmbito destas mudanças nas Instituições Públicas, também as IES foram alvo de alterações devido à emergência da NGP, como veremos de seguida.

1.3 A Nova Gestão Pública no Sistema e nas Instituições de Ensino Superior

As relações universidade / sociedade eram historicamente consideradas como relações estáveis (Amaral; Correia; Magalhães, 2006; Pires; Santiago e Teixeira, 2002). Contudo, como consequência de uma adesão aos princípios do Estado Providência, em particular a igualdade de oportunidades, a universidade passou a interessar-se mais pelas dinâmicas e democratização das sociedades. Esta passa a ser o suporte das organizações profissionais que sustentam o Estado Providência. É atribuída às instituições de ensino superior o papel de servir a sociedade, fortalecer a competitividade nacional e providenciar uma corrente de mobilidade social das camadas menos abastadas e menos privilegiadas da população, através do ensino e qualificação profissional, da investigação e do apoio ao desenvolvimento nacional, regional e da comunidade.

Durante o Estado Providência, a Universidade tentou conciliar as suas funções científicas com as funções sociais, na perspectiva de conquistar um duplo reconhecimento social. Apostou na investigação e na formação de especialistas numa perspectiva generalista (Huisman, 1995) aderindo aos valores essenciais do Estado de Providência (Santiago e Carvalho, 2004). É notório, neste processo, a influência crescente da teoria do capital humano na definição das finalidades e objectivos do ensino superior. Ainda assim, verifica-se que, mesmo com uma orientação baseada no campo económico e empresarial, esta lógica não se inverteu. Olhando a estes preceitos, são vários os estudos que concluíram que se trata de uma organização de cariz único, atípica, quer em termos gerais, quer em comparação com outras componentes da função pública.

De facto, os analistas Romero e Meyer Jr. (*In* Costa, 2001) apontam como principais características da universidade pública:

- A complexidade e a diversidade de objectivos;
- A dificuldade em medir o desempenho e a produção;
- A autonomia formal em relação à sociedade e simultaneamente a dependência de uma forte componente política na base das decisões institucionais;
- Apesar de tentativas de “profissionalizar” a gestão universitária, assim como de a tornar mais eficiente, existe uma forte componente política na base das decisões;
- A relativa autonomia dos profissionais académicos no exercício das suas funções;
- a gestão e coordenação das actividades académicas permanecem limitadas;
- não existem nem padrões de performance nem o compromisso com resultados;
- A existência de uma “clientela” especial - os alunos;
- A vulnerabilidade em relação ao exterior (estado, mercado, opinião pública, organizações profissionais e científicas, *stakeholders*) o que poderá afectar a administração universitária.

O regime de governo e gestão pela hierarquia reflecte-se no acesso, financiamento, orçamento, administração, condições de exercício da profissão e da progressão na carreira académica. O modelo de controlo directo do Estado sobre as instituições públicas reflecte a combinação da autoridade burocrática do Estado com o poder corporativo (colegial) dos professores (Van Vught, 1997). De facto, as universidades mantiveram a liberdade de ensinar e de organizar os seus currículos de formação, o monopólio da certificação profissional, que proporciona o exercício de profissões liberais e o acesso aos níveis de topo e intermédios da Administração Pública. Ou seja, o Estado garante a autonomia de investigar, de ensinar e de aprender (Amaral et al., 2002).

Posteriormente, o ensino superior começou a ser fortemente questionado. É notória a pressão sobre a universidade para alinhar a investigação com a economia e para a valorização das áreas de formação mais próximas dos interesses do mercado de trabalho. As pressões externas empurram as universidades, para as “receitas da eficiência e da qualidade, para o empreendedorismo e para o jogo da competição interinstitucional” (Subotzky, 1999).

As formas de controlo das universidades passam a estar mais próximas dos princípios da auto-regulação, descritas por Neave e Van Vught (1994), ou seja, tentativas de implementação de novas modalidades pós-burocráticas de controlo institucional que buscam substituir o controlo tradicional hierárquico. Esta combinação proporciona a criação de ambientes de competição entre as universidades por alunos, por recursos financeiros e pelo acesso à informação, que estimulariam a busca da qualidade e da excelência. A importância das narrativas e práticas de gestão do sector privado foi amplamente facilitada pela adesão a esta crença. As universidades, na perspectiva da conquista da autonomia, em particular no plano financeiro e orçamental, passaram a assumir uma atitude cujo objectivo se foca na captação de recursos no exterior, ou seja, uma assumpção de lógica empresarial. Muitas universidades optaram por desenvolver programas e actividades lucrativas (Subotzky, 1999). Esta situação levou a um novo ambiente focado na ideologia vocacionalista (Scott, 1995), em que muitas universidades passaram a alterar as suas condutas e a oferecer, com maior frequência, programas “personalizados” de ensino adaptados às expectativas dos estudantes e do mercado de trabalho.

Verificam-se, assim, várias fases pelas quais as IES passaram. São identificadas várias crises que são objecto da nossa próxima análise.

1.3.1 A Universidade contemporânea

Ao longo do século XX a universidade deparou-se com várias crises, sendo identificadas por Boaventura Sousa Santos (2008)² como:

- a crise da hegemonia - resultou das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as novas funções que lhe foram atribuídas ao longo do século XX, ou seja, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimento exemplar ao nível científicos e humanístico, mas também pela produção de padrões culturais

² Texto original intitulado como “Da ideia de universidade à universidade de ideias” publicado na obra “Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade”, Porto, Afrontamento, 1994; São Paulo, Editora Cortez, 1995.

médios e de conhecimentos instrumentais para a formação de mão-de-obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. Contudo, a universidade confronta-se com um dilema, pois não consegue desempenhar cabalmente estas funções, alegadamente contraditórias, e que leva o estado e os agentes económicos a assumir outros meios para atingir esses objectivos. A universidade deixa de ser a única instituição no domínio do ensino superior e, consequentemente, na produção de pesquisa, entrando, desta forma, numa crise de hegemonia.

- a crise de legitimidade que Santos (2008) aponta como causa da mesma o facto de a universidade ter deixado de ser uma “instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos poderes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências” assim como “pelas exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares” (p.15).
- a crise institucional que resultou da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objectivos da universidade e a pressão para submissão a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial e a responsabilidade social (Santos, 2008:15). Esta última crise é considerada a mais relevante para a universidade pública, uma vez que a autonomia científica e pedagógica depende do financiamento do Estado. Quando o Estado diminui o seu compromisso com a universidade pública convertendo esta num bem, que apesar de ser público, não tem obrigatoriamente que ser assegurado pelo Estado, vinca ainda mais a crise institucional. Esta deve-se, então, à redução da autonomia da universidade, no sentido de eliminar a produção e livre divulgação do conhecimento crítico, e, por outro lado, deve-se ao facto de abrir a universidade ao sector privado de forma a este produzir o mesmo bem público, ainda que a universidade pública esteja a competir em condições de concorrência desleal neste novo mercado de serviços universitários em prol de projectos modernizadores e autoritários (Santos, 2008:16).

A crise financeira despoletou a crise institucional tendo esta sido coadjuvada pela crise da hegemonia e da legitimidade. A universidade pública perde o seu primado nas políticas públicas devido ao modelo de desenvolvimento económico neoliberal (ou globalização neoliberal) que, a partir de 1980, se impôs internacionalmente, ressaltando a ideia de um mercado universitário que emerge de forma “selvagem e desregulado” contribuindo para a “descapitalização e desestruturação” da universidade pública (Santos, 2008:20).

No processo de mercadorização da universidade são identificadas duas fases:

- a primeira, que vai do início da década de 1980 a meados da década de 1990, na qual se expande e consolida o mercado nacional universitário;
- a segunda fase que acompanha o mercado nacional e onde emerge um forte mercado transnacional da educação superior e universitária. Esta fase identifica-se como a globalização neoliberal da universidade.

Os dois processos são caracterizados pelo desinvestimento do estado na universidade pública e pela globalização mercantil da universidade (Santos, 2008:21). Pretende-se com esta mercadorização que a universidade pública ultrapasse a crise financeira que atravessa mediante a geração de receitas próprias, criando parcerias com a indústria e privatizando parte dos serviços que presta, mas mantendo, no entanto, a sua autonomia e especificidade institucional. Por outro lado, pretende-se eliminar a distinção entre universidade pública e privada, transformando-se a universidade numa empresa, “numa entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes (Santos, 2008:21).

Surgem, portanto, novos ideais, interligados com a expansão do mercado educacional, que suscitam a ideia de sociedade de informação e de economia baseada no conhecimento. Estamos perante uma sociedade onde a gestão, a qualidade e a velocidade da informação são elementos cruciais à competitividade económica. Para tal as tecnologias de informação e comunicação desempenham um papel crucial, pois contribuem para o aumento da produtividade, muito embora sejam responsáveis, igualmente, pelo aparecimento de novos serviços onde a educação assume um lugar primordial (Santos, 2008:27). Por outro lado, a economia do conhecimento exige capital

humano cuja criatividade é um factor primordial no uso da informação, no aumento da eficiência dos serviços, sendo igualmente considerada uma condição de empregabilidade.

Desta forma, as universidades para sobreviverem, numa era globalizada, foram influenciadas pelos contextos anteriormente descritos. Transformaram-se internamente, não só através das tecnologias de informação e comunicação, mas, também, através de novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores e entre estes e os utilizadores / consumidores (Santos, 2008:27). A liberdade académica é aqui vista como um dos obstáculos aos novos desafios enquanto “universidade empresa” e à sua responsabilidade perante as empresas que procuram os seus serviços. De acordo com Santos (2008:29), o poder da universidade desloca-se dos docentes para os administradores treinados, no sentido da promoção de parcerias com agentes privados.

A tentativa de extensão das práticas *managerialistas* ao ensino superior surgem baseadas no argumento de que o sistema de ensino superior está obsoleto face às rápidas transformações económicas e sociais que têm ocorrido nas sociedades. Isto articulado com a visão de que o poder colegial dos profissionais está contaminado pelos interesses corporativos, o que acaba por produzir “irracionalidades” e “ineficiências” que constituem um obstáculo à mudança (Santiago, 2005)³. São ainda identificados um conjunto de concepções, essencialmente de cariz económico, que constituem, na óptica do *managerialismo*, as finalidades, as funções, as estruturas e os processos do ensino superior. A emergência destas concepções foi facilitada por factores de ordem política, social e organizacional. Destaca-se a influência ideológica de organismos internacionais, assente no pressuposto das relações de “causalidade linear” entre o ensino superior e o desenvolvimento económico (Santiago, 2005.)⁴. Verificou-se, igualmente, uma maior necessidade de fazer corresponder os currículos e o ensino à noção de qualificação profissional de acordo com os requisitos de “mercado de trabalho” (Scott, 1995, 2000; Barnett, 2000). Por outro lado, a necessidade de reduzir a despesa pública com o ensino superior conduziu à alteração das regras de financiamento e de controlo orçamental (Santiago, 2005.)⁵.

³ O Managerialismo no campo organizacional das Instituições de Ensino Superior in Provas de Agregação, Universidade de Aveiro.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

Estas alterações implicaram um crescimento dos sistemas de ensino superior, verificando-se a passagem de um sistema de elite para um sistema de massas (Scott, 1995, 2000). Tal provocou uma maior heterogeneidade dos seus “públicos”, nas suas finalidades (Barnett, 1990, 2000) e no seu campo organizacional. De acordo com Santiago (2005), o enfraquecimento do capital simbólico do ensino superior é uma realidade, principalmente no que respeita à perda do “valor de troca” dos diplomas, assim como existe uma maior dificuldade das IES em lidar com novos contextos económicos de desenvolvimento do capitalismo (Scott, 1995), verificando-se, ainda, a dispersão de poderes públicos e sociais (Clark e Newman, 1997).

Em alguns países mais desenvolvidos a tomada de decisão colegial nas universidades, está a ser substituída por uma visão mais individualista, a qual reforça o poder no topo que passou a ser dominado por um grupo de gestores especialistas seniores. (Gornitzka et al, 1998; Shuttack, 2002; Currie et al; 2003; Teichler, 2003). Na realidade, as universidades não abandonaram completamente o modelo colegial, o qual persiste, inclusive, em universidades onde foram feitas reformas estruturais profundas. Contudo, os modelos formais tendem a sobrepor-se aos colegiais, dando origem a modelos híbridos e complexos de sistemas executivos e de comissão. Braun (1999) afirma que um modelo misto de gestão das universidades está a emergir como um novo corpo executivo, mas neutralizado pelo corpo representativo existente.

Quanto à estrutura existem dois modelos de organização das universidades: o modelo europeu continental que é tradicionalmente conhecido como organização em escolas, normalmente designadas como faculdades; e o modelo inglês (expandido às universidades americanas) com organização por departamento. As faculdades correspondem a conjunto definido de cursos e têm uma lógica de tipo profissional. No caso departamental, as unidades ou departamentos, distinguem-se pelo seu carácter científico e áreas consolidadas do conhecimento. Na realidade portuguesa coexistem os dois modelos em simultâneo. As universidades tradicionais são exemplo do modelo continental típico e da sua organização em faculdades. As novas universidades portuguesas, criadas em 1973, e anos seguintes, tiveram um importante contributo de professores doutorados em Inglaterra e EUA, o que explica a adopção do modelo departamental (Universidade de Aveiro, Trás-os-Montes, Alto Douro Açores e Madeira). Por outro lado, as universidades da Beira Interior e Algarve têm uma organização mais próxima da tradicional, em unidades pluridisciplinares. Os departamentos têm uma lógica científica, pois definem-se por áreas científicas, e têm uma população homogénea de professores que partilham os mesmos interesses científicos. Existe, neste modelo, a vantagem de coerência entre a investigação e o ensino para

além das vantagens económicas e de flexibilidade organizativa, a modularidade do ensino e o favorecimento de um espírito interno de colaboração e contratação (Costa, 2001:157). A economia e a racionalidade do modelo departamental parecem ser evidentes, verificando-se ainda, que as faculdades são estruturas grandes e pesadas quando comparadas com os departamentos, mais leves e de maior flexibilidade organizativa. A estrutura departamental reside na ideia de um campus que raramente existe nas universidades tradicionais. Qualquer dos dois modelos organizacionais atrás descritos não interfere com os princípios da colegialidade e na democraticidade no processo de tomada de decisão. Até à nova regra jurídica das IES, aprovada em 2008, os órgãos de governo e gestão das IES, definidos pela Lei de Autonomia de 1989, eram constituídos pela Assembleia Geral, o Senado, o Reitor e o Conselho de Administração. A assembleia tinha como principal competência a eleição do reitor e a aprovação dos estatutos da universidade. O senado, por sua vez, era um órgão com largas competências e de direcção máxima da universidade.

De acordo com esta panóplia de alterações no cerne das IES, torna-se importante clarificar os conceitos associados aos modelos de gestão das mesmas.

1.3.2 Os Modelos de gestão / governação universitária

Existe um conflito cultural entre o processo tradicional colegial de tomada de decisão das universidades e a nova cultura que se baseia na procura frenética de resultados a curto prazo, caracterizando desta forma a nova sociedade da informação (Duke, 1992). Para Eggins, nos padrões da universidade tradicional, o Senado tomava as decisões mais relevantes, essencialmente no que respeita aos novos cursos, colocando, por vezes, obstáculos à aprovação de programas com carácter inovador (1989:128). No entanto, surgem novas pressões externas no sentido de serem adoptados modelos de gestão empresarial mais efectivos e eficientes. Para fazer face às novas exigências são necessárias respostas mais céleres, sendo este um comportamento incompatível com o sistema de gestão tradicional. Daqui resulta um declínio do modelo de gestão colegial, da racionalização, da profissionalização e da gestão institucional. A substituição dos valores associados à autonomia e à liberdade académica por critérios de racionalidade económica (Miller 1995, Harley e Lowe 2003; Slaughter e Leslie 1997) conduziu ao escrutínio do desempenho dos profissionais. Assim, os valores académicos estão cada vez mais subordinados à lógica económica valorizando a produtividade em termos de investigação e ensino.

Na perspectiva de Mary Henkel, tal pressupõe que o ensino superior passe a fornecer conhecimento útil e eficientemente produzido para a sociedade, sendo o seu valor substancialmente determinado por aqueles que não estão na academia (2000:60), ou são os destinatários desse conhecimento, e não pelos académicos que o produzem.

Os modelos de gestão fortemente influenciados pela NGP são importados do mundo empresarial para substituir os processos colegiais lentos, ineficientes na tomada de decisão, pelos processos rápidos, despreocupados, computadorizados, com escolhas individuais e oportunidades de momento (Ball, 1998:124). De facto, a emergência da nova gestão pública e os ataques à eficiência dos serviços públicos, incluindo o ensino superior, resultou da falta de confiança nas instituições e nos profissionais, onde a carreira académica não é excepção. A ideologia da NGP tentou destruir, ou enfraquecer, as estruturas reguladoras que protegem as elites profissionais mais irresponsáveis e o seu mercado de trabalho monopolista, assim como as suas práticas no sector público durante os anos oitenta e noventa (Reed, 2002:166). Isto porque a emergência da NGP foi acompanhada de mecanismos de controlo, através de uma rede detalhada de critérios de desempenho, entre os quais a eficiência e a eficácia, de forma a melhor avaliar a qualidade dos serviços prestados. A procura de resultados emergiu como principal objectivo esperado.

No caso das IES são implementadas tecnologias de controlo ao nível da micro gestão para garantir que os académicos não comprometem o desempenho institucional. Contudo, este tipo de vigilância e disciplina tem severas implicações para os regimes estabelecidos de ética profissional e na conduta organizacional (Reed, 2002:165). Na perspectiva de Martin Trow (1996) toda a instituição está ligada ao meio que a rodeia combinando responsabilidade, mercado e confiança, onde a responsabilidade surge como alternativa à confiança.

A massificação e a diversidade institucional também têm um importante papel na mudança da natureza dual da relação estado e ensino superior (Henkel e Little, 1999). A massificação aumentou a complexidade do sistema de ensino superior, estabelecendo mecanismos de controlo centralizados, característicos do modelo tradicional de controlo do estado, e aumentando os custos públicos. Por outro lado, as pressões para que a universidade colabore com a indústria são cada vez maiores, erigindo um novo pilar na sua missão, o da transferência de conhecimento e de tecnologia. Este nasce da confiança depositada pela sociedade nas instituições académicas para gerar conhecimento, avanço tecnológico, autenticidade e segurança. Para tal, é necessário

promover a autonomia institucional (auto regulação e independência) e liberdade académica, no âmbito de uma reconstituição constante das suas funções de ensino superior, nas quais se devem envolver os propósitos de maximizar o uso do conhecimento em benefício do bem-estar social e da economia (Henkel, 2007).

Olssen (2002) apresenta um contraste entre os modelos tradicional e managerial de gestão das universidades de forma a clarificar as diferenças de acordo com diversas variáveis (cf. tabela 1).

Tabela 1: Contraste entre o Modelo Tradicional e o Modelo do Managerialismo

Modelos Tipo – Ideais de Gestão Interna das Universidades		
	Managerialismo (Neo-liberal)	Tradicional (Liberal)
Tipo de controlo	Gestão “hard”; especificações contratuais entre o principal e o agente; controlo autocrático.	Gestão “soft”; votação colegial – democrática; consenso profissional; controlo difuso.
Função da gestão	Gestores de carreira; gestão em linha; centros de custo.	Líderes; comunidade de professores; profissões; faculdades.
Objectivos	Maximizar os resultados; o lucro; a eficiência; a massificação; a privatização.	Conhecimento; investigação; questionar a realidade; verdade; razão; elitismo; não visa o lucro.
Relações de trabalho	Competição; hierárquica; carga horária indexada ao mercado; lealdade corporativa; não há críticas adversas da universidade.	Confiança, em virtude da ética; normas profissionais; liberdade de expressão e criticismo; papel de intelectuais públicos.
Responsabilidade	Auditorias; monitorização; gestão do consumidor; indicadores de desempenho; baseado em output's (ex post).	Gestão “soft”; profissional – burocrática; revisão por pares e facilitação; baseado em regras (ex ante).
Marketing	Centros de excelência; competição; imagem corporativa; marca; relações públicas.	Ideal Kantiano da razão; especialização; comunicação; verdade; democracia.
Pedagogia / ensino	Semestres; selecção de cursos; módulos; aprendizagem à distância; cursos de verão; vocacional; modelo de aprendizagem.	Cursos de um ano; métodos académicos tradicionais; métodos de avaliação do curso; conhecimento para o seu próprio bem; modelo de conhecimento.
Investigação	Financiamento externo; contestável; separada do ensino; controlado pelo governo ou por agência externa.	Integralmente ligada ao ensino; controlada dentro da universidade; iniciada e desenvolvida por personalidades académicas individuais.

Adaptado de Olssen (2002:45)

Mediante o que analisámos atrás em comparação com o modelo managerial, podemos inferir que, no modelo colegial, estamos perante organizações mais complexas e participativas. Estas envolvem docentes, alunos, investigadores e funcionários com poder de decisão, com base num clima de interacção e de consenso. De acordo com Harvey e Knight (1996:70) este tipo de combinação remete-nos para a noção de “comunidade académica”. Ou seja, os actores são representados como uma comunidade de académicos que partilha as mesmas responsabilidades e a tomada de decisão (Santiago et al, 2003:78), partilha esta apoiada na legitimação pela eleição (Weber, 1999). Contudo, trata-se de um modelo com um alcance mais eficaz em instituições pequenas, havendo o risco de nas instituições de maior dimensão se verificar-se a falta de interacção entre os membros da comunidade académica (Bimbaum, *In* Siena, 1993).

O modelo colegial caracteriza-se por ser um modelo de partilha do poder, mas de acordo com Harvey e Knight (1996:71) existe uma filosofia implícita na colegialidade, a qual é identificada como “colegialismo” (Harvey, 1995c, *in* Harvey e Knight, 1996). Este é caracterizado por três elementos principais: o processo da partilhada da tomada de decisão através de um grupo colegial no que diz respeito aos assuntos académicos; o apoio mútuo na protecção da integridade académica dos membros do grupo; a conservação do domínio de um conhecimento e prática especial.

Em primeira instância, poderíamos afirmar que este modelo aparece por oposição ao modelo burocrático. Contudo, são vários os autores (Clark, 1997; Kogan, 1994; Santiago, 2001) que defendem “a interpenetração dos dois, visível na distribuição da autoridade, processo onde se combina a hierarquia e a colegiabilidade” (Santiago, 2001:5). Verifica-se um enquadramento na matriz racional, tal como no modelo burocrático, cujo objectivo é o consenso racional quanto às estratégias a traçar de forma a atingir as metas definidas pela instituição (Miller, 1995).

Desta forma as IES são entidades auto-governadas, dominadas por académicos, os quais partilham responsabilidades e participam nos processos de formação e tomada de decisão. Estas resultam de consensos obtidos entre os diferentes grupos de actores no decorrer de vários processos dinâmicos (Tavares, 1997). É dado especial ênfase à igualdade e à discussão democrática, ao contrário do que acontece no modelo burocrático onde se verificam tomadas de decisão hierárquicas e de subordinação (Miller, 1995). As decisões de carácter geral são

discutidas em sede de assembleias ou conselhos, representadas pelo Reitor (eleito entre os pares) (Rosa, 2003:45).

O modelo colegial valoriza, ainda, a competência técnica e a detenção do conhecimento como os principais factores responsáveis pela influência recíproca entre os actores académicos. O mesmo não se observa no modelo burocrático onde o poder de influência resulta da posição ocupada por cada actor na hierarquia (Rosa, 2003:46). No modelo de gestão colegial as ideias emergem da base para o topo e é colocada em maior ênfase nos valores comuns, na decisão consensual e nas comunidades científicas. O processo de decisão torna-se lento e a definição de estratégias para a instituição, enquanto um todo organizacional, não é uma questão de primordial importância (Rosa, 2003:46).

De seguida abordaremos em específico as IES Portuguesas, as suas especificidades em termos culturais, assim como a emergência da NGP nas mesmas.

1.4 O Ensino Superior em Portugal

1.4.1 A cultura universitária em Portugal

A história da universidade portuguesa teve um impasse relevante na época do Salazarismo, surgindo uma nova ideia de universidade no pós 25 de Abril, abrindo espaço para novos valores e usos a si associados. A universidade dos anos sessenta passou por momentos difíceis. O Salazarismo transformou-a num instrumento de controlo político e ideológico, afastando os melhores profissionais do seu seio, o que teve como consequência a redução do espírito universitário “ao mais baixo provincianismo e à indigência cultural” (Costa, 2001:35). Correspondia a um ensino antiquado e de má qualidade onde não existia espaço para a investigação. Contra esta tendência combatia um movimento estudantil progressista cuja cultura marcava fortemente os jovens licenciados, através de acções de associativismo, o que colocava de parte a cultura universitária oficial. Este movimento, até à crise de Coimbra de 1969, contribuiu de forma

relevante para a “discussão de uma reforma democrática da universidade, convergindo com os sectores progressistas das ordens profissionais” (Costa:2001).

Nos anos que se seguiram, a influência política neste movimento transfere-se para movimentos mais conservadores, cujos objectivos não passam pela política de transformação da universidade. Com o marcelismo e a reforma de Veiga Simão o sistema universitário passa de quatro universidades tradicionais para uma dúzia. Este crescimento deveu-se, essencialmente, ao crescimento económico e à ascensão social que permite à pequena burguesia uma maior procura no acesso à universidade. Surge, assim, a necessidade de recrutar jovens professores e assistentes que traziam consigo os ideais culturais dos anos sessenta. As universidades mudam no seu “sistema de poderes, na sua mentalidade, na relação entre professores e estudantes. A universidade “desengravata-se” (Costa, 2001:36). Nesta nova perspectiva devem, ainda, ser incluídos os profissionais doutorados no estrangeiro os quais trazem novas visões e experiências. A revolução democrática de 25 de Abril pode descrever-se como um período de agitação e de destruição de poderes tradicionais no meio universitário verificando-se “o saneamento da grande maioria dos poderes universitários do regime (...), facilitação das regras (chamadas passagens administrativas), quebra de regularidade funcional e assunção de poderes pela geração mais jovem e menos qualificada” (Costa, 2001). No entanto, é de salientar que surgiram, igualmente, novos valores os quais não eram passíveis de serem sedimentados em bases sólidas de progresso da universidade.

Verifica-se, em maior grau, o entusiasmo e o espírito de dedicação institucional e em menor grau, a qualificação científica e a autoridade académica. Tendo em conta que as perspectivas sociais se alargavam e a procura pelo acesso à universidade aumentava, as pressões que esta sofria eram igualmente maiores para dar resposta às novas realidades e solicitações. Os novos docentes, jovens e com grande espírito revolucionário do serviço, envolvem-se em tarefas de docência e de gestão, comprometendo, de certa forma, as suas próprias expectativas de progressão. São, ao mesmo tempo, confrontados com os seus colegas que fizeram o doutoramento no estrangeiro tendo condições privilegiadas de competição. Daqui surge uma atitude corporativa pouco aberta ao controlo social.

Por outro lado, com o poder nas assembleias-gerais e nos conselhos delas emanadas, as faculdades desestruturam-se e desintegra-se o funcionamento orgânico interno. A lógica de

funcionamento mantém-se, excepto o facto de que de “todo o poder dos estudantes e assistentes” se passou para “todo o poder dos doutorados” (Costa, 2001:38). As novas normas têm uma lógica colegial muito acentuada na direcção das escolas. Geram-se poderes paralelos entre órgãos, que nem sempre convergem numa estratégia de desenvolvimento, atribuindo grande influência aos conselhos científicos, dominados, agora, por jovens professores os quais nem sempre possuíam qualificações científicas e profissionais para levar a cabo a direcção. Estas características são reforçadas, alguns anos mais tarde, por dois diplomas legais fundamentais para a universidade: o estatuto da carreira docente e a lei da autonomia. Os anos passaram e a “situação mudou muito e ao mesmo tempo permanece” (Costa, 2001:34). Quer isto dizer que, por um lado, preencheram-se as lacunas de competência e de qualidade científica e, por outro, os hábitos, as concepções e as formas de organização da universidade ainda remontam ao passado turbulento.

A cultura universitária evolui a passos lentos em relação à evolução científica e pedagógica da universidade (Costa, 2001:39). Existem, no entanto, algumas excepções que escapam a esta caracterização. Alguns casos regionais, mais recentes, constituem experiências positivas no processo de expansão e diversificação do ensino superior.

Alguns dos traços mais marcantes da cultura universitária mais recente passam pela auto-estima e a afirmação do valor social da profissão, pela ideia de uma universidade mais centrada no ensino e menos na investigação, pela fragmentação e descentralização do poder, cabendo a cada universitário um papel considerável na condução da vida da universidade (Costa, 2001:40).

1.4.2 A emergência da Nova Gestão Pública no Ensino Superior Português

O ensino superior português é um sistema binário que seguiu as tendências europeias, passando de um modelo de controlo estatal e de homogeneidade legal para um sistema de supervisão estatal e autonomia institucional (Neave e Van Vught, 1994). Desde os finais dos anos oitenta que a qualidade e a eficiência passaram a assumir uma importância crescente na regulação do sistema. No entanto, só a partir da década de noventa se começaram a fazer sentir pressões ao nível da gestão (Santiago, R., Carvalho, T., Amaral, A., Meek, L., 2006).

Há semelhança de outros países, a NGP encontrou, em Portugal, as condições necessárias para se expandir, existindo vários factores que contribuíram para a emergência desta ideologia: a dificuldade de operacionalidade do modelo tradicional burocrático colegial no modelo de massas (Amaral et al, 2003); o declínio do número de estudantes e pressões resultantes de dificuldades financeiras e económicas; e políticas neo-liberais de controlo do sistema (Santiago, R., Carvalho, T., Amaral, A., Meek, L. 2006).

Desde a introdução dos modelos de gestão privada no sector público que o estatuto reforçado de estabilidade no emprego deixou de ser um direito garantido para os trabalhadores que entram na função pública (Santiago, R., Carvalho, T., Amaral, A., Meek, L., 2006). O caso do ensino superior foi diferente devido à autonomia das IES. Contudo, têm aumentado as pressões para a sua reestruturação, com consequências no ambiente laboral dos académicos (Santiago, R., Carvalho, T., Amaral, A., Meek, L. 2006): redução das condições laborais pela adopção do racionalismo económico; orientação para o produto; produtividade individual a qual se baseia nos resultados (da investigação); e flexibilidade a qual resulta em perda de segurança laboral.

Desde a Revolução democrática de 1974 que a carreira académica é caracterizada por valores como emprego seguro, autonomia profissional e liberdade académica, razão pela qual a profissão académica era considerada uma profissão segura e com prestígio social (Santiago, R., Carvalho, T., Amaral, A., Meek, L., 2006). Um dos principais objectivos da NGP é mudar a forma tradicional como os profissionais são regulados. É neste sentido, que desenvolvemos, no próximo capítulo, o conceito de profissionalização, no âmbito da Administração Pública, em particular os profissionais académicos. Constitui, ainda, alvo de estudo a relação entre a profissionalização e o impacto que a NGP teve na mesma, com especial enfoque na carreira académica.

CAPITULO II

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E OS PROFISSIONAIS ACADÉMICOS

1. A Nova Gestão Pública e os Profissionais Acadêmicos

1.1 A Profissionalização

A referência à profissionalização no âmbito da Administração Pública é uma constante quando se teoriza sobre a Nova Gestão Pública. A influência dos profissionais verifica-se na prestação de serviços devido ao controlo que exercem sobre os processos e resultados, tendo em conta a autonomia de que usufruíam (Carvalho, 2009). Os grupos e profissões em que os profissionais se organizavam constituíam a base das organizações públicas do Estado Providência. É através deles que as políticas são implementadas (Hugman, Peelo, & Soothill, 1997), existindo uma relação de dependência entre o Estado e as profissões. De acordo com vários autores pode ser salientado, em maior ou menor grau, o papel de cada um deles. Neste sentido, Johnson (1982) analisou as profissões enfatizando a sua contribuição para a formação do Estado Moderno. Outros autores, como Larson (1977) e Saks (1995), invertem a situação, realçando a contribuição do Estado para a constituição de monopólios e profissões com privilégios.

Pretende-se neste capítulo apurar o conceito de profissionalização e as mudanças a que esteve sujeita no âmbito do surgimento da NGP, assim como as implicações que teve nos profissionais das organizações do serviço público, com especial enfoque ao nível dos profissionais académicos.

1.2 O conceito de profissionalização

O termo profissionalismo é um conceito difícil de esclarecer constituindo um verdadeiro desafio para os investigadores, pois trata-se de um campo pouco analisado, apesar de bastante criticado, por se tratar de uma área ambígua e sem uma base teórica sólida (Dingwall e Lewis, 1983; Burrage e Torstendahl 1990; Freidson, 1994; In Kolsaker, 2008). As primeiras abordagens sobre as profissões centravam-se nas teorias funcionalistas. Estas partiam do pressuposto de que era possível identificar e tipificar um conjunto de traços ideais para organizar uma profissão, para, *a posteriori*, aferir em que medida as outras profissões se assemelham ao modelo construído (Carvalho, 2009:108).

Para Torstendahl (1990) a teoria do profissionalismo está relacionada com o conhecimento que é utilizado como capital social e não apenas para solucionar problemas que o próprio pode resolver. Jarvis (1983) considera que o conhecimento e a aplicação estão no cerne de cada ocupação reclamando um estatuto profissional. Afirma que o conhecimento base é partilhado, o grupo tem limites identificáveis, os membros possuem perícia tácita, competência e a capacidade de

discursar sobre um tema. Aqui o grupo controla a prática profissional (Eraut, 1994; Barnett, 1997). São, assim, definidas como características e traços fundamentais de uma profissão o conhecimento teórico, a formação superior certificada, a competência (dos membros e da organização) e a adesão a um código de conduta profissional e a valores altruístas na prestação do serviço (Etzioni, 1969; Parsons, 1972; Wilensky, 1964;).

A estas definições estão associadas críticas, na medida em que é difícil reunir consensos quanto aos traços que definem cada profissão e quanto à interpretação no que respeita ao estatuto social, institucional e científico a eles associados (Carvalho, 2009). A partir destas críticas surge a visão interaccionista das profissões, que se centra na profissão enquanto processo, considerando que o mais importante são as circunstâncias em que surgem as profissões, tal como sugere Hughes (1981). Este autor aponta dois conceitos para definir “profissão”: licença e mandato. A primeira refere-se ao facto de todas as profissões possuírem uma licença, implícita ou explícita, para desempenhar determinadas actividades, em troca de remuneração. O mandato implica uma noção de comunidade estruturada, tendo em conta a partilha de experiências de trabalho comum. De acordo com o autor, a profissão pode igualmente ser considerada como uma conduta apropriada em relação ao trabalho, o que pode influenciar a tecnicidade do conteúdo e o tipo de prestação e de exigência pública. Desta forma, qualquer ocupação poderá aspirar a profissão, desde que “possua uma licença e consenso da maioria sobre o mandato” (Hughes, 1981; *in* Carvalho, 2009).

Friedson (2001), um dos autores que mais se tem dedicado ao estudo das profissões, com base numa abordagem insitucional, parte do pressuposto que as profissões constituem um fenómeno relacionado com a organização do mercado de trabalho. Estas ocupações têm a capacidade de criar uma segurança exclusiva, através de práticas socialmente aceites de monopolização, assegurada pela formação educacional e pelas credenciais que permitem corresponder às oportunidades e vantagens económicas que o mercado lhes confere (Carvalho, 2009). Existe a possibilidade de criar uma relação entre as tarefas, para as quais existe procura por parte do mercado, e a formação fornecida pelo sistema educacional para o seu desempenho, verificando-se um acesso privilegiado dos trabalhadores com mais formação aos cargos existentes no mercado para executar essas mesmas tarefas (Friedson, 1971, 1977; *in* Carvalho, 2009). Deve ser definida uma tarefa (no mercado de trabalho) e ser classificada como essencial, demonstrando-se que as suas características a tornam exequível apenas por pessoas que detenham as competências apropriadas. É a partir desta panóplia de condições que as ocupações

desenvolvem uma estrutura formal que inclui a formação e as instituições que a credenciam (Freidson, 1986; *in* Carvalho, 2009).

As instituições de ensino superior desempenham um papel crucial neste processo, na medida em que constituem o apoio fundamental na constituição das profissões. É o conhecimento, em conjunto com as credenciais, que permitem o acesso ao mercado de trabalho profissional. Estas características representam poder e privilégios para as profissões.

O conceito de profissionalismo, integra, ainda, a “carreira”, na medida em que esta implica um movimento normalmente ascendente de uma pessoa na estrutura organizacional de uma empresa quer em termos horizontais, quer em termos verticais (Blaxter, Hughes, & Tight, 1998). Esta situação comporta uma noção de estabilidade profissional que se associa a uma experiência relevante num determinado âmbito de trabalho de forma a providenciar uma carreira distinta. É neste sentido que Thomson & Mabey (1994) definem “carreira” como “o padrão de trabalho relacionado com as experiências que mudam a orientação da vida de uma pessoa” (In Blaxter, Hughes, & Tight, 1998:21). Por “carreira” pode, ainda, ser entendida a trajectória de vida que cada pessoa traça, de acordo com as actividades com que se compromete, de forma a satisfazer as necessidades físicas e desejos, assim como a importância das necessidades sociais. A “carreira” é, desta forma, activada tanto pelo ser físico como pelo seu simbolismo (Goldschmidt, 1990:107; Blaxter, Hughes, & Tight, 1998:21).

Na perspectiva de Friedson (1994) os docentes e cientistas podem ser incluídos nesta categoria como um modelo ideal de profissionalismo. Outros autores identificam como características da profissão académica a partilha de valores similares, a preocupação altruísta pelos alunos, especialização educacional, altos níveis de autonomia (geradores de novo conhecimento), aplicação da lógica, utilização de evidência, rigor conceptual e teórico e o interesse desinteressado pela verdade (Kogan, Moses e El-Kawas 1994; Chown 1996; Hogan 2000; Henkel 2000). Não deixa, no entanto, de ser fundamental a caracterização dos que trabalham no ensino, na aprendizagem e na investigação, em universidades, como membros de uma profissão (Kolsaker, 2008:516).

Torna-se, ainda, importante clarificar em que medida a ideologia managerialista / NGP produziu algum impacto na “autogestão” e “auto-direcção” dos profissionais no sector público, e mais especificamente nos profissionais académicos, assim como até que ponto podem, potencialmente, ter perdido poder e autoridade.

1.3 Alteração dos profissionais no sector público

A reforma do sector público, influenciada pela NGP, produziu um forte impacto nos profissionais, sob a argumentação da necessidade de modernizar as práticas de trabalho. O alinhamento com o privado das políticas de Gestão de Recursos Humanos constituiu um dos factores que mais contribuiu para as mudanças que vêm ocorrendo desde os anos oitenta. A tendência tradicional da gestão de pessoas no sector público identifica-se com o estilo paternalista (Furham e Horton, 1996), com práticas de recrutamento standardizadas, relações industriais colectivizadas, tendo sido este estilo historicamente percepcionado como “empregador modelo”. Contudo, estas características parecem estar a desaparecer. A natureza do emprego público surge, agora, com condições laborais mais precárias - aumento da intensificação e a perda de segurança no trabalho (Furham e Horton, 1996).

O impacto da NGP nos profissionais é, igualmente, relevante nas IES, tendo em conta que a missão tradicional das universidades se baseia na liberdade académica e na autonomia, a qual é garantida pela separação entre a gestão e os profissionais (Fulton, 2003). Autores como Slaughter e Leslie (1997) e Reed (2002) defendem que os académicos são vistos como “trabalhadores intelectuais” forçados a serem responsabilizados pelas instituições que lhes pagam o salário, o que se afasta dos modos tradicionais de organização do trabalho académico e do controlo sobre eles exercido pelos profissionais. Desta forma, os académicos são, cada vez mais, tratados como empregados e não como profissionais autónomos (Meek, 2003). Por vezes, podem mesmo ser considerados como trabalhadores casuais ou como prestadores de serviços em *part time* (Rhoades, 1998; Roberts, 1999 e Deweert, 2001).

Altbach (2000), manifestando uma visão bastante pessimista deste fenómeno, assume mesmo que as mudanças “deterioram os salários e as condições de trabalho, aumentam a burocracia e diminuem a autonomia profissional” (p.30). Na perspectiva de outros autores, este processo de

mudança, nas IES, conduzem, igualmente, os profissionais a aumentarem a resistência à mudança (Henrel, 2000; Rogan et al, 2000; de Bóer, 2003).

1.3.1 A incerteza da mudança

Como vimos, a mudança na natureza das relações entre as IES e o Estado, assim como a emergência de modelos de governação e gestão das IES, têm contribuído para restringir o poder dos académicos. Os valores académicos tradicionais competem agora com diversos valores e objectivos, os quais passam pela eficiência, pela racionalidade económica, pela utilidade, pela responsabilidade pública, empresariais e de qualidade (Henkel, 2000, Amaral, 2008).

Tradicionalmente, as IES utilizavam académicos a trabalhar em “*part time* - casual - ” para assistir as aulas de graduação mais baixa. Mas a sua utilização intensificou-se, contribuindo para um fosso cada vez maior entre este grupo e os académicos a tempo integral. A necessidade de aumentar o universo de docentes académicos no ensino superior vinculou-se no facto do número de estudantes ter também aumentado substancialmente. Mas, paradoxalmente, a contratualização a tempo parcial e a curto prazo tornou-se numa política de gestão de recursos humanos cada vez mais usada na condução das instituições (Blaxter, Hughes, & Tight, 1998). Existe a possibilidade de passar de uma posição a tempo parcial para uma posição permanente. No entanto, as oportunidades para o fazer são crescentemente reduzidas, o que se traduz numa posição de relativa insegurança (Blaxter, Hughes, & Tight, 1998).

Nas instituições observa-se, agora, uma presença mais evidente de profissionais com estatutos diversificados. Por um lado, professores com estatuto *tenure*, *i.e.*, “com status e reputação” que gozam de estatuto reforçado de trabalho e, por outro lado, professores que trabalham a tempo parcial e cujo status é incerto apesar de arcarem com as responsabilidades consideráveis no ensino. Para este último grupo, os constrangimentos na sua capacidade de desenvolver os seus próprios interesses académicos é seriamente limitado (Kogam et al, 1994:62). Estes profissionais sofrem, ainda, outras consequências: baixos salários, insegurança no trabalho, benefícios negligenciados e uma fraca possibilidade de integração na instituição onde trabalham. Como resultado, tornam-se trabalhadores “invisíveis”. Gappa e Leslie (Kimber, 2003) sugerem que os

académicos efectivos (*tenure*) são cúmplices desta situação, na medida em que as condições em que trabalham dependem, em parte, nas que são vivenciadas pelos seus colegas, a tempo parcial.

É neste sentido que de seguida se perspectivam as instituições de ensino superior com o intuito de analisar as possíveis transformações que poderão ter ocorrido no cerne das mesmas à luz das assumpções e práticas da Nova Gestão Publica.

2. A NGP e a natureza do trabalho académico

A multidimensionalidade do trabalho académico produz uma variedade de mudanças e de expectativas provenientes das universidades, as quais são distinguidas como normativas e operacionais por Becher e Kogan (1992, *in* Nir e Zilberstein-Levy, 2006). As expectativas normativas correspondem à monitorização e manutenção dos valores implementados pelo grupo profissional de referência e pelo ambiente social dominante, assim como por aqueles que desejam maximizar a satisfação do trabalho. As expectativas operacionais estão relacionadas com a execução de tarefas práticas em diferentes níveis do sistema académico. Na prática, os académicos desempenham vários papéis tais como conduzir investigações, angariar fundos, publicar livros e artigos, participar em conferências científicas, criar redes de trabalho, ensinar, envolverem-se com a comunidade e com outras actividades propostas pela universidade (Startup, 1979; Shils, 1984; Taylor, 1999; Kogan, 2004, Nir e Zilberstein-Levy, 2006).

Apesar do envolvimento dos académicos em todas estas tarefas, a expectativa depositada no seu trabalho corresponde a um alto nível de desempenho e de qualidade, de forma a promover a sua reputação e o seu estatuto mas também a da instituição onde exercem o seu papel.

Não deixa, no entanto, de ser relevante o facto das condições em que é desenvolvido o trabalho académico se terem vindo a alterar. Estas alterações são percepcionadas, de uma forma geral, como negativas, pois a evidência empírica sugere a perda de moral e a insatisfação com as condições de trabalho (El-Kawas, 2008:31), o declínio do alto estatuto social (Halsey, 1992; Altbach, 2003) e a influência coerciva de novas pressões para os académicos abraçarem uma atitude mais comercial e empreendedora (Slaughter e Leslie, 1997; Rhoades 1998). Os factores

apontados como impulsionadores destas mudanças passam pelos constrangimentos financeiros, a necessidade de se ser mais competitivo, e uma maior diversidade em estudantes (El-Kawas, 2008:33). Destes factores, resulta uma maior flexibilidade materializada numa maior dependência dos profissionais contratados a tempo parcial ou o aumento da carga laboral do pessoal que trabalha a tempo inteiro. El-Kawas (2008) refere a profissão académica como um “mito”, tendo em conta o conceito que, tradicionalmente, constituía o trabalho académico. Este era caracterizado por uma longa carreira académica, normalmente numa única universidade, onde o ensino e a investigação se combinam, eventualmente, em conjunto com outros serviços. Neste contexto, emergia uma nova estrutura onde os académicos desempenham diversos papéis e são confrontados com várias alternativas de carreira (El-Kawas, 2008:34).

Os académicos com uma posição *tenure*, de estatuto reforçado, ou *tenure-track*, têm responsabilidades associadas ao ensino, à investigação e ao serviço (El-Kawas, 2008:34), o que implica uma redução de outras tarefas (Thorsen, 1996, Nir e Zilberstein-Levy, 2006), estabelecendo uma obrigação mútua entre as partes envolvidas (Benmore, 2002). Tal situação garantia aos membros da universidade, apesar das influências *managerialistas*, uma maior liberdade e flexibilidade para conduzir o seu trabalho académico. A investigação é outro factor que reforça a noção de uma posição *tenure*, a qual está relacionada com o comportamento profissional dos académicos.

No caso dos académicos a tempo parcial o compromisso com o ensino compreende quase a totalidade das suas tarefas, devido aos contratos de curta duração e aos baixos salários (El-Kawas, 2008:35). Dentro deste grupo, de acordo com El-Kawas (2008), existem dois segmentos bastantes distintos:

1. Os que ensinam tópicos que requerem conhecimentos especializados, obtido através de experiência profissional. Estes especialistas normalmente ensinam temas avançados ou metodologias específicas e possuem um grau académico ao nível do doutoramento, ou outro grau terminal. As suas expectativas passam pelo ensino. Contudo, o seu principal compromisso é com o emprego que têm a tempo inteiro;

2. O grupo que ensina os níveis intermédios que normalmente não detêm o grau de doutoramento, podendo, no entanto, ser também constituído por estudantes de doutoramento. Neste caso, os profissionais preferiam ter uma situação laboral a tempo inteiro, em vez de estarem submetidos a relações temporárias e dependentes do desempenho.

A evidência empírica demonstra que um processo de estágio, caracterizado pela insegurança laboral, incerteza e stress, pode afectar negativamente as considerações profissionais, podendo significar uma disfuncionalidade na originalidade e num desempenho de excelência (Nir e Zilberstein-Levy, 2006). Por outro lado, a posição *tenure* apenas previne a insatisfação, não podendo ser considerada como um factor “motivador”, o qual é constituído por um estímulo intrínseco ou extrínseco no ambiente de trabalho, que responde a necessidades básicas de auto-realização, responsabilidade, reconhecimento, status, competência, desenvolvimento pessoal e satisfação pessoal com o trabalho (Bess, 1998; Nir e Zilberstein-Levy, 2006).

2.1.1 Autonomia e liberdade académica

Apenas com o estado moderno (no princípio do Séc. XIX) e com o seu peso centralizador, regulador e burocrático é que as universidades passaram a ser constituídas como organismos públicos, inseridos na lógica geral da organização e funcionamento do Estado. No entanto, gozavam de algum grau de autonomia. Mas, só a partir das últimas décadas do século XX, na Europa, é que a ideia de liberdade académica é amplamente aceite, ou seja, os académicos passam a deter o privilégio de gerir as suas próprias tarefas. Karl Wilson (citado por Amaral, 2008) defende esta ideia afirmando que a:

“Universidade é uma comunidade de docentes e estudantes comprometidos com a tarefa de procurar a verdade. A sua autonomia deriva da ideia de liberdade académica, um privilegio garantido pelo estado e pela sociedade que incute a obrigação de ensinar a verdade na defesa das tentativas internas e externas de a destruir” (1989:38).

Nybom (2002) corrobora esta perspectiva, considerando que para a universidade a liberdade intelectual é uma forma excepcional e exclusiva de aprendizagem superior e da procura da verdade. Estas visões sobre liberdade académica e o direito de se auto-governar (Fulton, 2002:206) são igualmente suportadas pelo comité inglês Robbins, que afirma que tal liberdade é uma condição necessária para obter maior eficiência (Robbins Report 1963:228).

Nos dias de hoje a liberdade académica continua a constituir um tema de actual discussão. Pode ainda ser identificada de acordo com três factores: *tenure (estatuto)*, *due process (processo justo)* e competência profissional (Hofstadter e Metzger, 1995:481). Uma posição de segurança na carreira académica traduz-se por uma posição *tenure*, a qual, se for garantida pela instituição, constitui um dos princípios básicos da liberdade académica.

De acordo com a Declaração de Princípios sobre a Liberdade Académica e o Estatuto *Tenure*:

“depois de findo o período probatório, os professores ou investigadores, devem possuir estatuto permanente ou contínuo, e o seu serviço deve terminar apenas devido a uma causa adequada, excepto nos casos de reforma, ou devido a circunstâncias extraordinárias como exigências financeiras” (A. G. Hawkins Jr. et al, 2007:44).

Na perspectiva de Costa (2001) a autonomia é uma característica essencial das universidades europeias (Bolonha, 1988). O autor afirma que a autonomia universitária pode ser observada na perspectiva da descentralização, da desconcentração e da legitimidade da partilha de poderes com a administração autónoma (na ordem da filosofia do estado). Pode, igualmente, ser discutida em termos de organização, funcionamento e relevância das universidades. A autonomia constitui, desta forma, um importante factor de diversidade, sendo um elemento enriquecedor de qualquer sistema organizacional. A diversidade aumenta o leque de escolhas ajustando-se à rápida evolução das exigências do mercado de trabalho, cria condições para experiências inovadoras e estimula a procura de padrões de excelência de cada universidade (Costa, 2001:112). Para assegurar a excelência e a originalidade no trabalho académico, é necessário entender a liberdade académica como o valor central da profissão académica (Sjoberg, 1998, Altbach, 2001, In Nir e Zilberstein-Levy, 2006).

No entanto, estes valores são hoje fortemente escrutinados pelas reformas do ensino superior inspiradas pela NGP. Podem ser colocados em causa, uma vez que a universidade está sujeita a grandes pressões: a sociedade, a economia e o tecido empresarial que lhe colocam desafios, de tal forma que ultrapassam a sua actividade tradicional. A universidade é impulsionada no sentido da expansão e desenvolvimento, mas, por outro lado, sofre pressões políticas para economizar e reduzir o seu orçamento, o que pode limitar o seu crescimento e induzi-la a assumir e a interiorizar as culturas empresariais e empreendedores contrários à sua matriz tradicional. Os estados transferem para a universidade a capacidade de se organizar de acordo com as suas especialidades, de definir os seus objectivos estratégicos e a forma para os alcançar e de efectuar a sua gestão corrente, mas simultaneamente, controla esta transferência através da manipulação das regras de financiamento e homologação dos sistemas de avaliação de processos e resultados.

No caso português a autonomia das universidades públicas foi consagrada na Lei 108/88, de 24 de Setembro (alterada pela RJIES). Esta tem três conteúdos relevantes: a definição de autonomia e a delimitação do seu âmbito; a reserva de competências para a tutela; e o quadro geral da organização das universidades.

Em relação à natureza e conteúdo da autonomia a lei dispõe que as universidades gozam de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar, o que significa que podem elaborar os seus próprios estatutos sem necessidade de aprovação ministerial. Podem criar ou extinguir cursos, definir métodos de ensino e de escolher métodos de avaliação. Podem, ainda, programar ou definir, com autonomia, a sua investigação científica, assim como gerir o orçamento concedido pelo Estado. Com a entrada em vigor do decreto-lei 252/97, de 26 de Setembro, sobre a flexibilidade administrativa, passou a haver a possibilidade de concursos legais de admissão de pessoal docente ou não docente, até aos quantitativos fixados periodicamente com base no número de estudantes e no rácio estudante – docente. O RJIES manteve esta filosofia de organização e funcionamento, mas, alterou, profundamente, as formas de governo e de distribuição do poder de decisão no interior da universidade. O governo das universidades passa a ser exercido por três órgãos: o conselho geral, o reitor e o conselho de gestão. Poderão ser criados outros órgãos desde que a sua função seja apenas de natureza consultiva e técnica. O conselho geral é constituído por membros eleitos pelos professores, investigadores, estudantes e personalidades de reconhecido mérito. Tem como principal função organizar o procedimento de selecção e escolha do reitor, dos estatutos e do regulamento. Quanto ao reitor, este é o órgão

superior de governo e de representação externa da instituição. É, ainda, o órgão da condução da política da instituição assim como designa e preside o conselho de gestão. Por sua vez, o conselho de gestão, tem como função conduzir a gestão administrativa, patrimonial, financeira e dos recursos humanos da instituição.

O RJIES prevê ainda mecanismos de autoavaliação do desempenho das instituições através de um sistema nacional de acreditação e de avaliação. No que respeita ao corpo docente é exigido um mínimo de um doutor em regime de tempo integral por cada 30 estudantes. Estes docentes poderão exercer outras funções desde que sejam a tempo parcial. Pretende-se que as IES disponham de um quadro permanente de professores que beneficiem de um estatuto reforçado de estabilidade no emprego de forma a garantir a sua autonomia científica e pedagógica. O estatuto da carreira docente é regulado mediante decreto-lei específico, o qual se descreve de seguida.

2.2 O Estatuto da Carreira Docente Universitária em Portugal

A carreira docente universitária é de âmbito nacional e aplica-se a todos os universitários, regulando-se pela Lei da Assembleia da República, o Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado pelo Decreto – Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro. Posteriormente, foi várias vezes alterada sendo a alteração mais recentemente decretada pelo DL n.º 205/2009, de 31 de Agosto.

Antes da entrada em vigor do DL n.º 205/2009, de 31 de Agosto, a carreira docente comportava cinco categorias: assistente estagiário; assistente; professor auxiliar; professor associado; e professor catedrático⁶. As duas primeiras eram pré-doutorais e as outras requeriam doutoramento⁷. Paralelamente à carreira podiam ser contratados docentes convidados e docentes

⁶ Anexo IV – Funções Vs Categoria e Estatuto Vs. Habilitações Académicas

⁷ Anexo V – Docentes do ensino superior por tipo de ensino, segundo o nível de qualificação dos docentes –

Portugal – 2001-2002 e 2006 – 2007.

visitantes (professores de universidades estrangeiras) sendo equiparados a uma das categorias da carreira. Tratava-se de contratos efectuados à margem da carreira para “individualidades nacionais ou estrangeiras de reconhecida competência científica, pedagógica ou profissional, cuja colaboração se revestia de interesse e necessidade inegáveis para a instituição (Costa, 2001:222). No entanto, as condições de contratação são inferiores, sendo a sua participação reduzida nos órgãos de decisão.

Os professores convidados eram recrutados por convite, baseado pelo menos em três pareceres subscritos. A decisão tinha de ser tomada por maioria absoluta dos membros do conselho científico. Os assistentes eram recrutados através de contratos, à margem do quadro, e os professores por nomeação, ou seja, com vínculo definitivo à função pública. Tinha, no entanto, de ser precedido de um período de contrato (dois anos para os catedráticos e de cinco anos para os associados e auxiliares). Os assistentes estagiários eram providos por contrato anual renovável até três vezes. Para passarem a assistentes tinham que concluir um mestrado ou prestar provas de aptidão pedagógica. O regime de prestação de serviço é o de tempo integral, à excepção dos professores convidados que podiam ser contratados em tempo parcial.⁸

2.3 O impacto da NGP nas condições de trabalho académicas

O declínio do compromisso governamental com o financiamento das IES, assim como a colisão entre os valores corporativo e colegial e a tendência para o desmantelamento do profissionalismo académico, do qual a precariedade tende a fazer parte (Marginson, 2000, Kimber, 2003:43), constituem factores susceptíveis de interferir nas condições do trabalho académico.

⁸ Tendo em conta que o novo estatuto foi publicado após a realização do inquérito do qual extraímos os dados para o nosso estudo, não o vamos analisar aqui em pormenor. Por outro lado, os efeitos práticos do novo estatuto ainda são difíceis de avaliar (ver Anexo VI)

A introdução da NGP nas universidades despoletou uma bateria de mecanismos de auditoria e controlo gerado pelo Estado e implementado pelos gestores académicos seniores. Para os críticos desta teoria, o efeito da NGP é, de alguma forma, negar as dimensões tradicionais do trabalho académico e tornar os académicos semelhantes a “tarefeiros” (Kolsaker, 2008:516), sendo, inclusive, descritos como “uma linha académica de produção” (Parker e Jary, 1995) que está a ser “mercantilizada como trabalho” (Stilwell, 2003:57). Consequentemente, é a transferência de poder da autonomia académica para a prerrogativa managerial que provoca mais estragos, tendo em conta que os profissionais podem perder o controlo ideológico do seu trabalho, ao mesmo tempo que este se intensifica conduzindo a uma maior instrumentalização pela gestão.

Contudo, numa perspectiva Foucauldiana tal não implica perda de poder de uma parte para a outra, mas sim um realinhamento e auto reconstituição dos poderes. Para Foucault (1980; *in* Kolsaker, 2008), os indivíduos estão continuamente comprometidos com a sua auto - reconstituição em relação ao meio envolvente. Esta situação é enfatizada por Exworthy e Halford (1999) e Nixon (2001a, b) os quais argumentam que a NGP muda a natureza das relações entre os profissionais e os gestores, carecendo, desta forma, de auto reflexão e mudança. Seguindo a lógica das análises de Foucault (1982:208; *in* Kolsaker, 2008), a propósito das relações entre o saber e os mecanismos de controlo social, o realinhamento dos académicos com os novos contextos dependeria da forma como estes autores se posicionam face às “tecnologias de poder” e como reconstruíram as “auto práticas”. O primeiro caso é externo aos sujeitos exercendo pressões vindas de fora. A segunda situação é assumida pelo próprio indivíduo, que tem a habilidade de usar estratégias de poder para gerir e afectar processos de auto constituição através de reconhecimento das possíveis posições disponíveis (Foucault, 1991:2; *in* Kolsaker, 2008). Tem também dados para integrar e gerir a sua relação com as regras da sociedade e as práticas desse período (Olssen, 2006:160).

Os académicos são representados como agentes que actuam autonomamente, num ambiente relativamente liberal, tendo em atenção o conhecimento virtualmente único e intangível que constroem. Mas a sua acção é, igualmente, percebida como estando vinculada a processos operacionais prescritivos, à administração burocrática, a metas de desempenho e auditorias, sendo crescentemente monitorizados por gestores de linha (Kolsaker, 2008:517). Independentemente do seu potencial de resistência, os académicos nem sempre reagem da melhor forma a algumas mudanças, como a reestruturação da carreira, o encerramento de departamentos e a crescente proliferação de contratos a curto termo.

Em suma, a maioria da literatura concebe a relação entre os actores do ensino superior como uma relação de agência. É certo que a literatura enfatiza a desqualificação, a coerção, desmotivação e desprofissionalização, mas seguindo uma visão inspirada em Foucault emergem interpretações alternativas que argumentam que os académicos processam capital científico e detêm uma capacidade desenvolvida para analisar, racionalizar e reconhecer as mudanças na sua profissão como uma construção social e política (Kolsaker, 2008:517).

De acordo com estudo efectuado por Kolsaker (2008), respeitante aos profissionais académicos de universidades inglesas, estes actores apesar de usufruírem de piores condições, são mais positivos e pragmáticos do que aquilo que a literatura sugere. Os académicos parecem aceitar o *managerialismo* não apenas como uma tecnologia externa de controlo, mas também como um facilitador de reforço do desempenho, do profissionalismo e do status. Os académicos estão constantemente a adaptar a sua identidade de acordo com a mudança das condições, alinhando os elementos do profissionalismo com as práticas managerialistas. Assim, o impacto negativo descrito na literatura dos anos noventa pode ser sintomático em relação à novidade relativa (Kolsaker, 2008:522). Poderemos estar perante uma análise dicotómica do managerialismo e do profissionalismo, na medida em que a maior parte da literatura pode estar a exagerar a influência coerciva do discurso managerial como uma força estrutural (Kolsaker, 2008:522).

2.3.1 Razões para a precariedade da profissão académica

Em Portugal, de acordo com dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior⁹, no ano de 2005 foram contabilizados 24.280¹⁰ académicos nas IES portuguesas, dos quais 14.164 trabalham em universidades – sendo que a maior parte destes não tem uma posição segura e 10.116 pertencem ao politécnico (cf. Tabela 2).

⁹ In Santiago e Carvalho, 2008

¹⁰ Pode ser consultada a actualização destes dados no anexo VII.

Tabela 2 - Distribuição de professores por posição académica nas universidades portuguesas

Tipo		Posição	N.º	%
Nomeação Definitiva (Tenure Staff)		Prof. Catedrático	1,089	7.7
		Prof. Associado	1,911	13.5
		Prof. Catedrático Convidado	141	1
		Prof. Associado Convidado	213	1.5
Ausência de Nomeação Definitiva (Non Tenure Stafff)	Tenure Track	Professor Auxiliar	4,150	29.3
		Assistente	2,312	16.2
		Estagiário Convidado	236	1.7
	Non-tenure track	Prof. auxiliar Convidado	764	5.4
		Assistente Convidado	2,403	17
		Outros	945	6.7
Total			14,164	100

Fonte: Santiago e Carvalho (2008), com base em Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2005¹¹

O próprio Estado utiliza formas de contornar a lei, situação esta denominada, por Santiago e Carvalho (2008), com base em Santos (1990), como “Estado paralelo”. São criados novos índices no estatuto “*non tenure*” identificados como “*tenure track*” e “*non tenure track*” os quais representam uma carreira “paralela” com condições de trabalho precárias de acordo com uma relação contratual sem segurança (cf. Tabela 3 e Tabela 4).

¹¹ Ibidem

Tabela 3 - Diferentes níveis do estatuto

Estatuto	Níveis do estatuto	Vínculo	Características
Nomeação Definitiva (<i>Tenure Staff</i>)		Oficial / formal	Melhores condições laborais
Ausência de Nomeação Definitiva (<i>Non Tenure Staff</i>)	<i>Tenure track</i>	Carreira paralela (escondida / sombra)	Condições excepcionais Carreira mais precária – ao nível da posição; carga laboral mais pesada Relação contratual insegura Conduz à estratificação da carreira com consequência ao nível das condições de trabalho Despoletado por Restrições financeiras
	<i>Non tenure track</i>		

Adaptado de Santiago e Carvalho (2008)

Tabela 4 - Percentagem de professores nas universidades de acordo com o estatuto

Universidades	Carreira Oficial formal	70,9 %
	Assistentes convidados	17 %
	Contratação de professores auxiliares	5,4 %

Adaptado de Santiago e Carvalho (2008)

O que determina o estatuto são as habilitações académicas (grau terminal), o tipo de contrato na instituição (*part time* ou *full time*) e o tipo de instituição de acolhimento (universidade - 1970 – DL 448/79, ou Politécnico - DL 185/81), (cf. Tabela 5 e Anexo 4).

De acordo com Santiago e Carvalho (2008), os professores assistentes convidados e auxiliares (carreira paralela / “escondida”) deparam-se com uma situação de emprego mais precária, visto que: têm menos regalias; têm menos probabilidades de entrarem na carreira formal; e os contratos não são negociados. Daqui resulta um ambiente académico de trabalho mais flexível, com maiores incertezas e mais inseguro, ou seja, as expectativas a longo prazo são bastante limitadas. Esta insegurança pode ainda ser justificada pelo facto de que se pretendem atingir os objectivos institucionais assim como pela utilização de tecnologias para controlar o trabalho académico (Reed, 2002, *in* Santiago e Carvalho, 2008). Desta forma, estão permanentemente submetidos ao escrutínio dos seus pares criando fortes redes hierárquicas de dependência dos profissionais em

posição formal e votam na renegociação dos seus contratos, inculcando o sentimento de “auto disciplina” restringindo a sua autonomia académica (Reed, 2002; *In* Santiago e Carvalho, 2008).

Tabela 5 - Hierarquia académica: Universidade vs Politécnico

Universidade	Grau académico correspondente	Tarefas	Politécnico	Grau académico correspondente
Assistente estagiário	Mestrado	As credencias académicas determinam a passagem de um nível para o outro.	Assistente (1. ^a triénio)	Não existe promoção automática pela obtenção de graus académicos, tem de existir vaga.
Assistente	PhD		Assistente (2. ^a triénio)	
Professor auxiliar	PhD	Em todos os níveis é necessário <u>ensinar, ter actividade científica e tarefas administrativas.</u>	Professor Adjunto	
Professor associado	<i>Tenure position</i> Phd+Agregação+Vaga		Professor coordenador	
Professor catedrático	<i>Tenure position</i> Phd+Agregação+Vaga		Professor coordenador com agregação	

Adaptado DL 448/79 e DL 185/81¹²

A orientação do trabalho dos docentes académicos está estreitamente relacionada com as redes de conhecimento (“*academic drift*”). No caso dos politécnicos vai ao encontro das necessidades do mercado de trabalho (“*professional drift*”). Em ambos os casos, universidade e politécnico, podem ser contratados professores a termo – contratos individuais de trabalho -, os quais são renegociados no final de cada período (Santiago e Carvalho, 2008). De acordo com o Registo Biográfico de Docentes do Ensino (GPARI/MCTES) podemos verificar que existe uma maior percentagem de jovens docentes (com idades inferior a 30 anos) nos politécnicos do que nas universidades. Esta tendência verifica-se ao longo dos anos, desde 2001-2002 a 2006 – 2007 (cf. Anexo 5).

¹² A informação actualizada, de acordo com o novo estatuto, pode ser consultada nos Anexos I e VIII.

O sistema português de recrutamento tem vindo a mudar, verificando-se um aumento da fragmentação e diferenciação interna das carreiras profissionais do ensino superior. Denota-se que as carreiras são menos hierarquizadas e piramidais com uma grande quantidade de profissionais que se mantêm nos níveis mais baixos, criando maior tensão e uma maior propensão para a competição entre os académicos (Santiago e Carvalho, 2008). Este padrão está, no entanto, na mesma linha do que está a acontecer ao nível internacional (Roberts, 1999); Altbach 2000; De Weert 2001; Rhoades e Sporn, 2002), ou seja, o paradigma na Gestão de Recursos Humanos que reflecte a influência da NGP, implica, assim, a substituição da normalização e da negociação colectiva pela flexibilidade e negociação individual. Esta ideologia *managerial* é fortemente reforçada pelas restrições financeiras e pela necessidade de reduzir os custos. As IES dão primazia aos objectivos de gestão e os académicos são considerados como qualquer outro trabalhador na mesma linha ideias que a gestão “*hard*” dos recursos humanos, significando apenas um custo que tem que ser minimizado (Santiago e Carvalho, 2008).

As IES tendem a promover a ideia de que, ao favorecer as carreiras *part time* e *non tenure track*, de acordo com uma gestão de recursos humanos mais flexível, conseguem reduzir os custos e ser mais eficientes. Argumentam, que, desta forma, aumenta o trabalho ao nível do ensino e da investigação. Estas características permitem um maior controlo dos resultados do trabalho académico. Contudo, os contratos individuais podem promover alterações no trabalho, e nos papéis académicos (menor compromisso com a investigação e com as tarefas administrativas, (O'Meara et al, 2003), acabando por favorecer a desprofissionalização e a proletarianização.

De acordo com o recente estudo realizado por Santiago e Carvalho (2008), uma grande proporção do trabalho não se materializa a tempo inteiro, e quando tal acontece, a duração do contrato é curta, ou seja, o trabalho para a vida é cada vez mais uma excepção. As novas metodologias de contratação são consequência da autonomia institucional (descentralização) e pela introdução de ferramentas de mercado e da Nova Gestão Pública no sistema de ensino superior, essencialmente na sua gestão e orientação. O processo de recrutamento é mais centrado na instituição promovendo a carreira “paralela” (“sombra”) o que significa que a carreira informal, com condições de trabalho mais precárias, tem aumentado cada vez mais em Portugal (Santiago e Carvalho, 2008). É ainda relevante o facto de que a flexibilidade pode resultar numa maior fragmentação da profissão contribuindo para a emergência de grupos centrais e periféricos (Deweert, 2001).

É, no entanto, relevante o facto de que se deposita cada vez mais confiança no trabalho parcial (*part time*) ou casual constituindo uma mudança fundamental para a noção de profissão académica a qual era reconhecida como uma profissão cuja carreira era determinada por trabalho a tempo inteiro (*full time*) caracterizada por ser segura (Marginson, 2000; Kimber, 2003). Identificam-se assim, dois tipos de força de trabalho académica, os que se encontram, como já identificado, numa situação *tenure*, com segurança e boas condições de trabalho, e os que se encontram na periferia ténue da insegurança e com condições de trabalho precárias.

CAPITULO III

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

1. Introdução

Este capítulo incide sobre a estratégia metodológica definida para o presente estudo, determinada de acordo com a questão de investigação formulada e tendo em conta a temática da Nova Gestão Pública e as questões relacionadas com o profissionalismo. Analisamos em específico a carreira dos docentes académicos e o impacto que a ideologia da NGP potencialmente tem nas suas condições de trabalho, assim como na sua participação no processo de tomada de decisão ao nível das IES.

A informação que constitui a base empírica deste estudo provém de uma base de dados do CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, a qual respeita ao ano de 2008. Esta base de dados resultou da administração de um inquérito por questionário, via online, sobre as mudanças na profissão académica.

Este inquérito está subdividido em seis blocos temáticos: a) A carreira e situação profissional; b) Situação geral de trabalho e actividades; c) Ensino; d) Investigação; e) Gestão; e f) Dados pessoais. Destes, de acordo com os objectivos propostos, optámos por analisar as questões associadas à situação profissional dos académicos, a satisfação destes em relação às suas condições de trabalho, assim como as variáveis relacionadas com a gestão institucional.

Desta forma, tendo em atenção este dispositivo empírico, procuramos encontrar elementos de resposta para a seguinte questão de investigação:

- *“Qual o impacto da Nova Gestão Pública nas condições de trabalho dos docentes académicos e na sua participação na tomada de decisão, nas Instituições de Ensino Superior, em Portugal?”.*

Uma vez que os dados já tinham sido codificados, na base de dados, foi necessário proceder à escolha de variáveis que permitissem fazer uma análise exploratória dos mesmos, recorrendo, essencialmente, à estatística descritiva. Este tipo de operação estatística apresenta como vantagem a possibilidade de proceder a várias análises de correlação, assim como satisfazer a exigência de representatividade. No entanto, existem vantagens e desvantagens associados a este tipo de técnica. Por um lado, possibilita quantificar uma multiplicidade de dados e de os correlacionar, assim como satisfazer a exigência da representatividade, por outro lado, apresenta como limite a superficialidade das respostas.

Uma vez reunidos os dados empíricos suficientes para poder procedemos a uma análise comparativa e inferencial de acordo com o nosso quadro conceptual. De facto procuramos investigar o impacto potencial da NGP na profissão académica, analisando, em particular, a sua situação institucional e a relação com a gestão académica.

De acordo com este enquadramento, tratamos os dados empíricos do inquérito com base nas seguintes variáveis:

- A carreira e situação geral no trabalho; e
- A percepção dos docentes académicos em relação ao modelo de gestão.

Analisámos, ainda, outras variáveis, menos centrais para o nosso trabalho mas que nos fornecem informações complementares sobre as condições actuais de desenvolvimento de trabalho académico.

Os dados foram tratados com base nos processos tradicionais de estatística descritiva, e, quando pertinente, da estatística inferencial. Assim, uma vez efectuada a revisão bibliográfica no que concerne à Nova Gestão Pública, a sua emergência no sector público, as consequências que implicou ao nível da gestão e organização das Instituições de Ensino Superior, com especial enfoque nas alterações das condições de trabalho dos profissionais académicos, apresentamos, de seguida, os objectivos do estudo.

1.1 Objectivos do Trabalho

1.1.1 A definição dos objectivos

Tendo em conta o objecto da nossa investigação, foram delimitados os objectivos e definido um quadro conceptual orientador da pesquisa. A definição dos objectivos permitiu seleccionar determinados conceitos desse quadro que fomos mobilizando de acordo com as mudanças na Administração Pública, no Ensino Superior e na Profissão Académica. Os objectivos que definimos são os seguintes:

1. Compreender qual o impacto da Nova Gestão Pública nos profissionais académicos; e
2. Analisar as possíveis transformações que a Nova Gestão Pública possa ter provocado nas condições do trabalho académico e, em particular, no que respeita à sua participação nos processos de decisão institucional.

1.2 Análise Quantitativa – inquéritos por questionário

A estatística constitui um instrumento fundamental em qualquer uma das três fases do trabalho científico, de acordo com o que sugere Gilles Gaston Granger: a descrição – consideração dos fenómenos como totalidade e a dissociação das suas partes; a compreensão – o estabelecimento das relações das condicionantes entre as partes de um determinado fenómeno; e a explicação – a inserção do sistema acabado de descrever e de compreender respeitante a determinado fenómeno, à sua estabilidade e ao seu declínio (Granger, In Bessa, 2005:86). Trata-se um método “adequado ao estudo das correlações entre fenómenos susceptíveis se serem exprimidos por variáveis quantitativas, especialmente numa perspectiva de análise causal” (Quivy e Campenhoudt, 1992). Apresenta como principal vantagem a precisão e o rigor de forma a obter a maior objectividade possível. No entanto, nem todos os factos são passíveis de serem mensuráveis.

No presente estudo foram utilizados dados prévios à investigação pelo que a análise será secundária (Quivy e Campenhoudt, 1992). Tendo sido utilizado inquéritos por questionário enquanto técnica de recolha de dados, foram obtidos dados quantitativos os quais tiveram de ser tratados estatisticamente.

As análises foram realizadas utilizando o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) e, quando pertinente, a folha de calculo do Microsoft Excel. Tal permitiu a apresentação da informação de uma forma compreensível, que permite a construção de tabelas, gráficos e cálculo de diferentes medidas representando essa mesma informação. A partir destas ideias base foi identificado o método que se considera ser o mais adequado ao estudo em causa, tendo em conta a questão de partida anteriormente mencionada.

Em suma, os inquéritos permitem recolher um conjunto de elementos e informações comparáveis (Boudon, 1990:41) que possibilitam a enumeração e a análise quantitativa dos dados. A condição necessária para a aplicação deste método é a observação de um conjunto de elementos, tais como indivíduos, grupos, instituições, sociedades ou outras unidades (Boudon, 1990:41). Neste estudo, em particular, são observados os dados obtidos, referente a um grupo profissional específico, os profissionais académicos.

Recorremos, neste sentido, ao inquérito enquanto método de investigação, ou seja, como processo de recolha sistemática, focalizada e ordenada de dados, com o intuito de obter resposta à problemática em causa (Gauri, Gronhand e Kristianshund, 1995). Este inquérito foi administrado recorrendo às novas tecnologias, através da internet, ou seja, via online, aos profissionais académicos. De forma a garantir respostas sistemáticas e focalizadas, as perguntas foram, fechadas, as quais estavam codificadas, *a priori*, para garantir a ordenação apropriada dos dados e para posterior tratamento dos mesmos.

A utilização deste método prende-se, igualmente, com o facto de que é uma técnica adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos (Almeida e Pinto, 1990; Quivy e Campenhoudt, 1992). Como teremos oportunidade de verificar, a população alvo deste estudo é constituído por todos os profissionais académicos ao nível nacional, pelo que se depreende que se trata de um elevado número de indivíduos.

1.3 População Alvo e Amostra

Os métodos quantitativos nas Ciências Sociais, em geral, implicam a observação por meio de questões – directas ou indirectas – de populações relativamente vastas. Tem como objectivo obter respostas susceptíveis de serem manuseadas mediante uma análise quantitativa. Recorre a técnicas de amostragem que implica análises extensivas a populações de grandes dimensões. Tendo em conta o facto de que a população, normalmente, assume grandes dimensões, nem sempre é possível inquirir ou observá-la toda, razão pela qual se recorre frequentemente a amostras retiradas da população global em causa. A amostra deve ser considerada como uma fatia representativa, sempre que possível, da população alvo do estudo, e que constitui a totalidade de unidades de observação, a partir dos quais se deseja tomar uma decisão. Neste caso, a população-alvo é constituída, no ano de 2008, ao nível nacional, por 24.728 docentes

académicos. Destes 14.466 são docentes universitários e 10.262 são docentes dos Institutos Superiores Politécnicos (cf. Anexo 10).

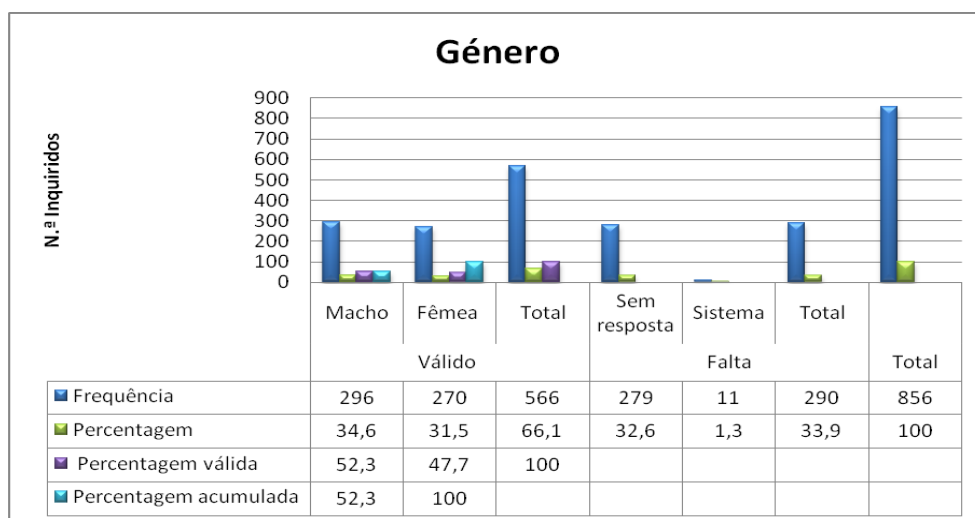
Neste estudo, em específico, a amostra é constituída por 856 docentes de Instituições de Ensino Superior Portuguesas (Tabela 6), dos quais 559 pertencem a Universidades e 167 a Politécnicos, ou seja, representa 3,86% da população no caso dos docentes universitários e 1,63% no caso dos docentes do politécnico. Trata-se de uma amostra probabilística ou aleatória, na medida em que garante que cada um dos elementos da população em estudo tenha uma probabilidade conhecida e não nula de ser integrado e representado na amostra, visto que existe um conhecimento prévio da população a inquirir, a qual é homogénea, em termos das características que se consideram relevantes para a investigação.

Tabela 6 - Amostra

		Portugal			
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	421	1	,1	,1	,1
	Portugal	844	98,6	99,9	100,0
	Total	845	98,7	100,0	
Falta	Sistema	11	1,3		
Total		856	100,0		

Num total de 856 inquiridos, em Portugal, foram consideradas 845 respostas, sendo que 11 deram erro no sistema. Ao todo foram consideradas válidas 421 respostas.

Gráfico 1 - Número de Inquiridos Vs Género



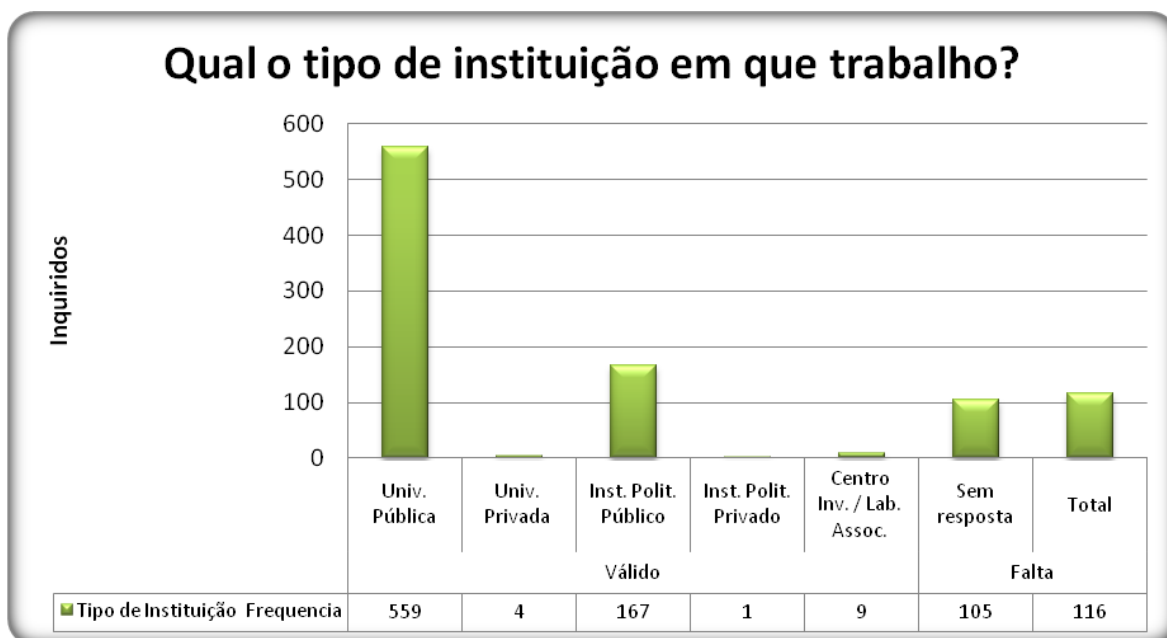
Quando examinada a questão do género, foram consideradas válidas 566 respostas, o que corresponde a 66,1 % do total, estando em falta 290 respostas. Das respostas válidas, 34,6 % correspondem a respostas do sexo masculino, e 31,5% correspondem a respostas do sexo feminino (Gráfico 1 – Anexo 15).

A comparação com o estudo prévio de Santiago e Carvalho (2008), sobre a quase totalidade dos académicos portugueses, permite observar que as mulheres académicas estão sobre-representadas na amostra do nosso estudo.

1.3.1 Inquiridos por Tipo Instituição

Uma grande percentagem dos inquiridos trabalha em Universidades Públicas – 75,5 % -, surgindo em segundo lugar os que desenvolvem o seu trabalho nos Institutos Politécnicos Públicos – 22,6%. Podemos ainda verificar que as Universidades Privadas e os Institutos Politécnicos Privados contêm um número completamente residual de respostas, com 0,5% e 0,1%, respectivamente. Os Centros de Investigação e os Laboratórios Associados absorvem igualmente poucos académicos – 1,2 %. Em suma, podemos observar que os académicos vinculados às IES Públicas constituem a quase totalidade da amostra (Gráfico 2 – Anexo 23).

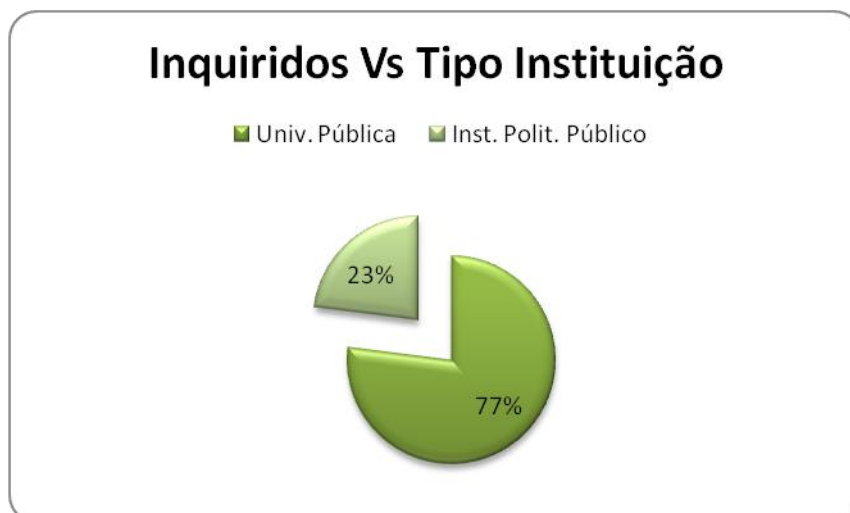
Gráfico 2 - Tipo de Instituição



1.3.1.1 Tipo de Subsistema – Universidade Pública Vs Instituto Politécnico Público

No que diz respeito à divisão dos inquiridos por tipo de instituição de ensino superior públicas – Universidade e Politécnico - podemos verificar um peso substancialmente maior do lado das universidades, com 77 % dos inquiridos, e apenas 23 % representam os Politécnicos (Gráfico 3 – Anexo 16).

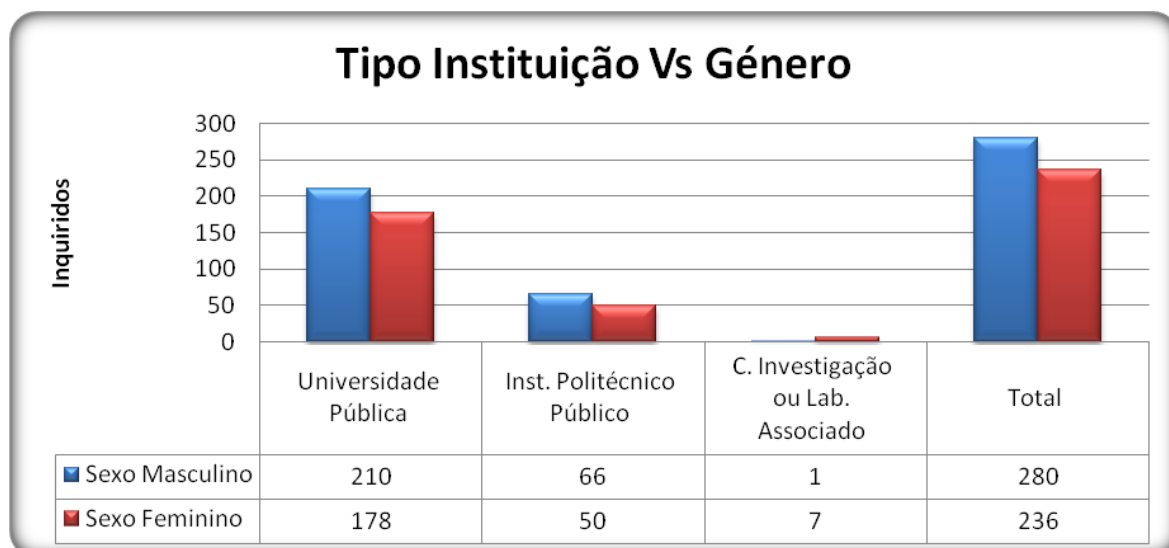
Gráfico 3 – Inquiridos por Tipo de Subsistema – Universidade Pública Vs Inst. Politécnico Públicos



1.3.2 Tipo Instituição Vs Género

No que concerne à relação entre o género e o tipo de instituição podemos verificar que a maior parte dos académicos do sexo masculino leccionam nas Universidades Públicas (210), embora as mulheres académicas estejam, de igual forma, em maior número nestas universidades (178). A percentagem de docentes dos Institutos Politécnico Públicos é, portanto, bastante inferior, sendo que 66 inquiridos do sexo masculino e 50 do sexo feminino trabalham neste tipo de instituição. Os centros de investigação ou Laboratórios Associados praticamente não estão representados nesta variável (Gráfico 4 – Anexo 17).

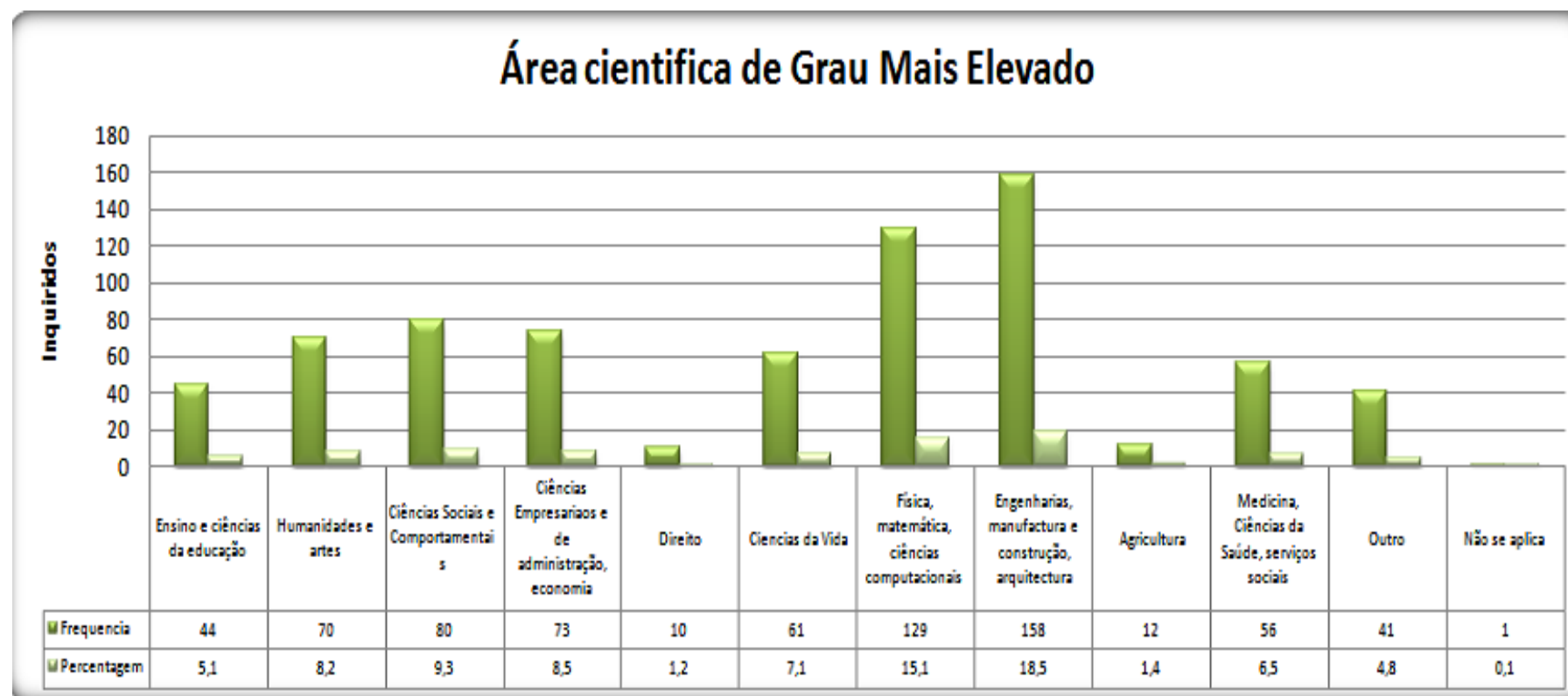
Gráfico 4 - Tipo de Instituição Vs. Género



1.3.3 Áreas Científicas a que corresponde o grau mais elevado

Em relação à área científica de maior grau, podemos verificar que os docentes estão vinculados, maioritariamente, às ciências exactas como Física, Matemática, Ciências Computacionais (17,6%) e das Engenharias, Manufaturação, Construção e Arquitectura (21,5%) (Gráfico 5 – Anexo 18).

Gráfico 5 – Área Científica de Grau Mais Elevado

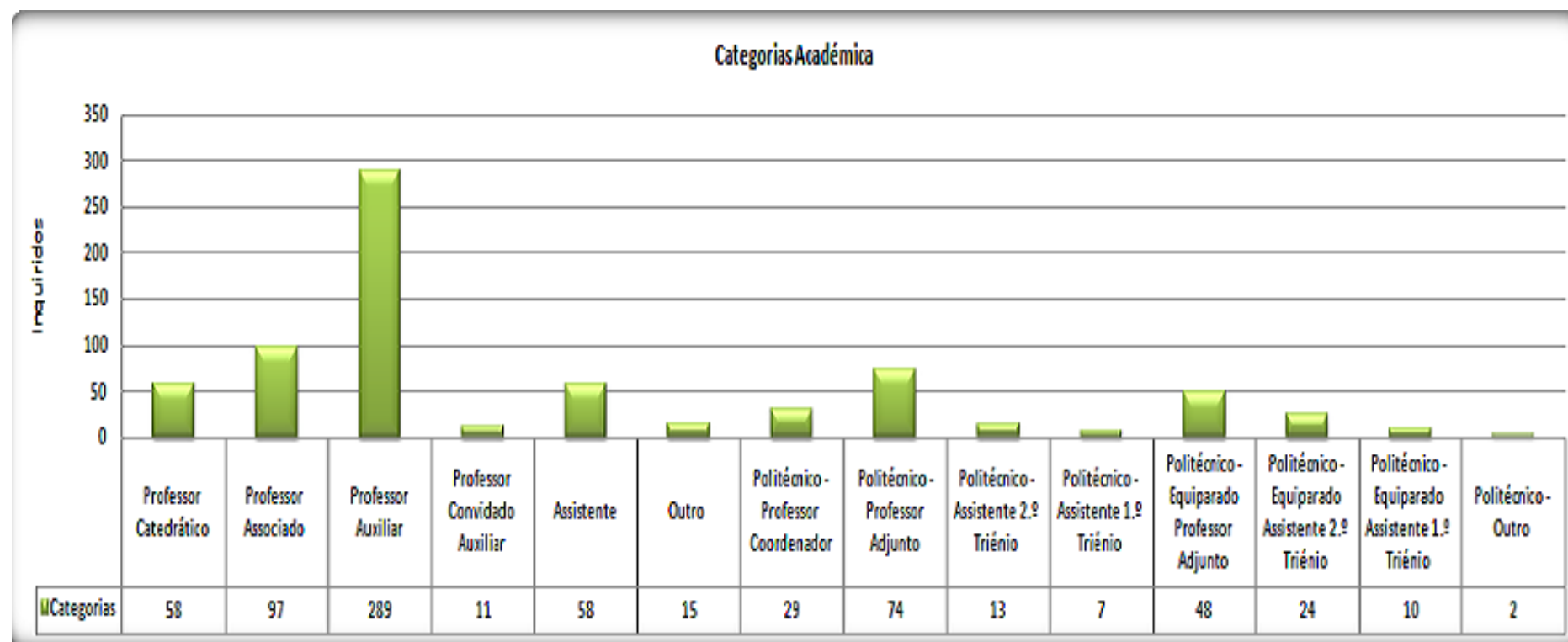


1.3.4 Categoria académica

No que diz respeito às categorias académicas, verificamos que ao nível das Universidades, a categoria predominante é a de Professor Auxiliar, com 38,6%. No caso dos Politécnicos, a categoria que se destaca é a de Professor Adjunto, com 6,5% (Gráfico 6 – Anexo 24).

À semelhança do estudo efectuado por Santiago e Carvalho (2008), os professores assistentes convidados e auxiliares são alvo de uma carreira paralela, deparando-se com uma situação de emprego mais precária, com menos regalias e uma menor probabilidade de entrarem na carreira formal. Também aqui verificamos que a maioria dos académicos nesta situação encontra-se nas categorias académicas mais baixas. Nestas, como se sabe há menos segurança, e uma menor possibilidade de nomeação definitiva. Contudo, a quase totalidade dos académicos nesta situação tem um contrato a tempo inteiro. Este contrato não assegura uma inclusão na estrutura de carreira que conduz à nomeação definitiva, o que torna a progressão dos académicos mais dependente de objectivos institucionais, por vezes ligados a critérios de racionalidade financeira. Esta ideia é corroborada pelo novo Estatuto da Carreira Docente Universitária, que elimina os mecanismos de transição automática entre carreiras, sendo obrigatório concurso documental para todas as categorias.

Gráfico 6 - Categoria Académica - Universidade e Politécnico



Quanto ao ranking das categorias dos docentes, nas universidades, apresenta-se de acordo com o gráfico 7. No caso dos politécnicos o ranking das categorias está ilustrado no gráfico 8.

Gráfico 7 - Categoria Académica – Universidade Pública

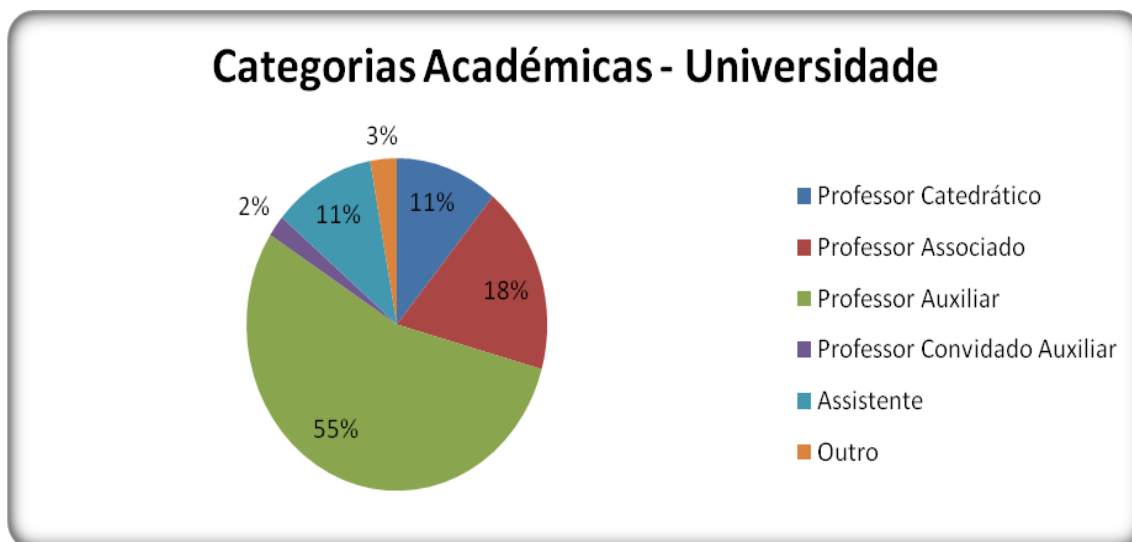
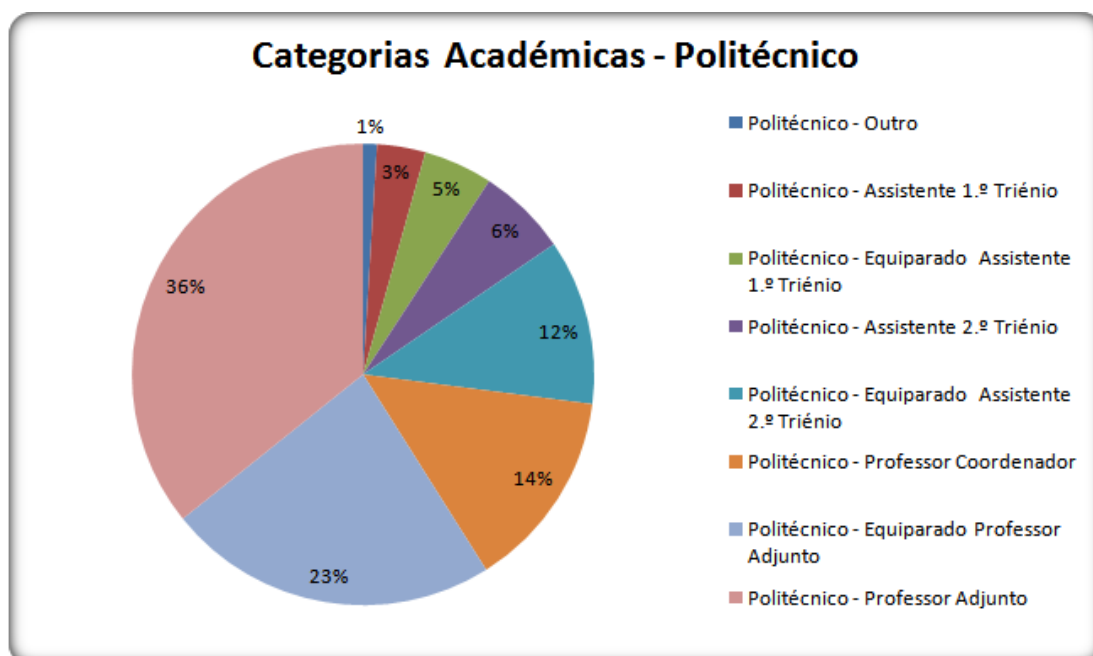


Gráfico 8 - Categoria Académica – Inst. Politécnico Público

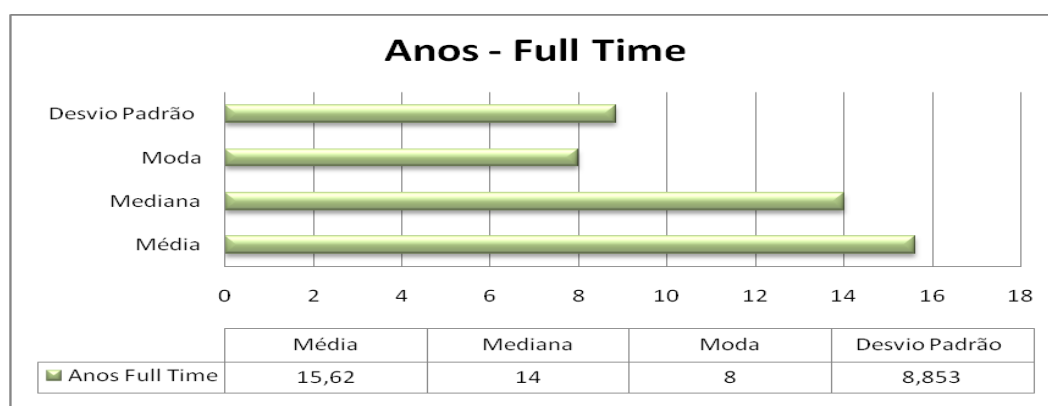


1.4 Carreira e Situação Profissional

1.4.1 Duração do emprego, em anos, nas diferentes instituições

De acordo com a análise desenvolvida em relação aos anos de trabalho, nas diferentes instituições, verificamos que a média situa-se, aproximadamente, nos 16 anos. Contudo, a moda aponta para os 8 anos, verificando-se um desvio padrão de 8 anos (Gráfico 9 – Anexo 19). Desta forma não é possível aferir com exactidão a duração média, em anos, de emprego dos docentes académicos.

Gráfico 9 - N.º de Anos de trabalho a tempo inteiro nas IES



1.4.2 Ano da primeira contratação a tempo inteiro numa IES

Em relação ao ano da primeira contratação a tempo inteiro, verificamos que ocorre no segundo ano, tal como indica a mediana e a moda, sendo que a média aponta para os 1,8 anos. Isto porque, existe uma percentagem considerável de inquiridos que faz contrato a tempo inteiro durante o primeiro ano (Gráfico 10 e 11 – Anexo 20).

Gráfico 10- Ano Primeira Contratação a Tempo Inteiro

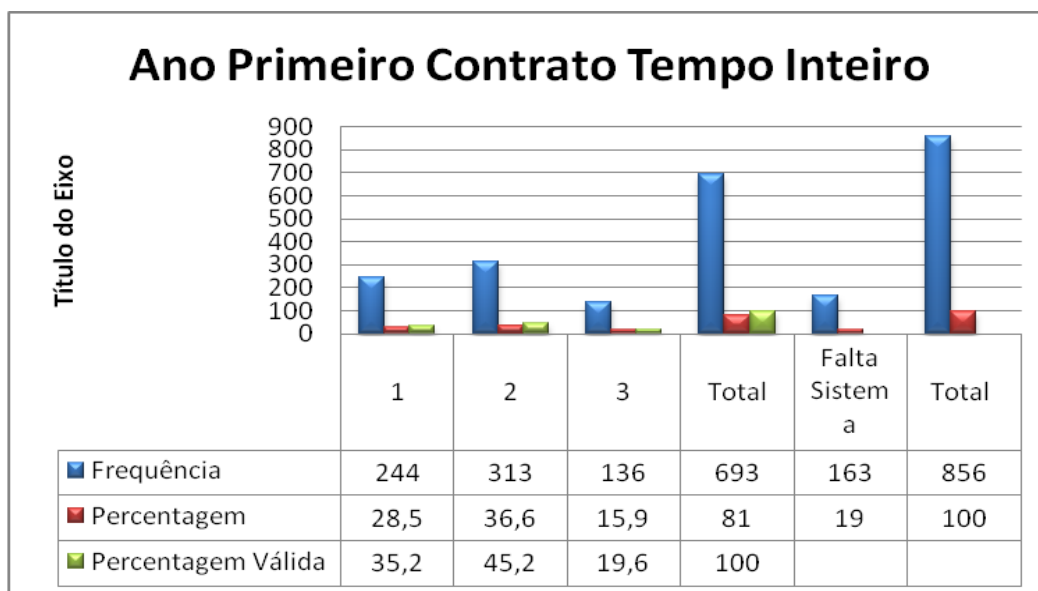
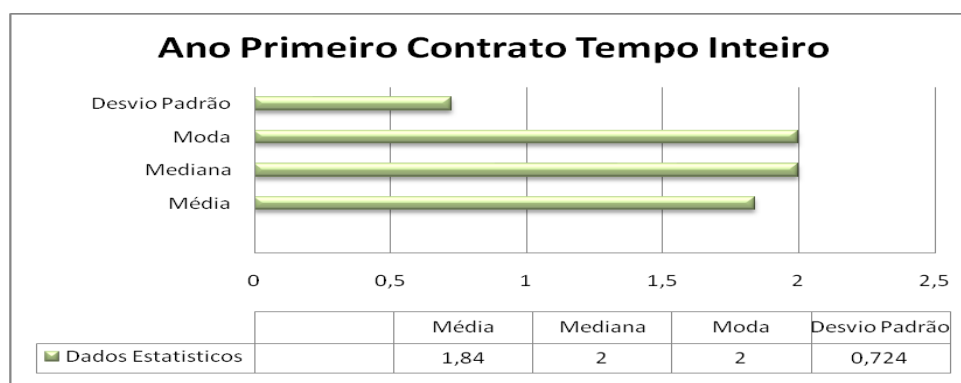


Gráfico 11 - Ano Contratação a Tempo Inteiro - Dados Estatísticos



Em relação à amostra podemos concluir que a mesma poderá não ser representativa visto que a grande maioria dos inquiridos pertence às universidades o que poderá significar que os Institutos Politécnicos Públicos estão sub-representados. Por outro lado, visto que a amostra representa apenas 3,46% da totalidade da população não poderemos afirmar com certeza que a representatividade do género é igualmente fiável em ambas as instituições.

De acordo os objectivos traçados e no sentido de podermos responder à questão de investigação irão ser analisadas, no próximo capítulo, as variáveis de acordo com os subtemas do questionário: Carreira e Situação Profissional; Situação Geral do Trabalho; e Gestão.

CAPITULO IV

***Os Resultados: Percepção dos académicos sobre
as condições de trabalho académico e a gestão.***

1. Análise das variáveis relacionadas com as condições laborais dos docentes académicos

Tal como mencionado no capítulo anterior, os dados analisados foram obtidos através de inquéritos online, administrados aos docentes académicos, ao nível nacional, durante o ano de 2008. De acordo com os objectivos definidos, e no sentido de podermos responder à questão de investigação, irão ser analisadas as variáveis que a seguir se apresentam, de acordo com a divisão temática do inquérito, ou seja, a Carreira e Situação Profissional, a Situação Geral do Trabalho e as questões associadas à Gestão da IES. A análise destes dados permitirá analisar, em termos específicos, o grau de satisfação dos docentes em relação às suas condições de trabalho, assim como a sua percepção no que respeita à sua participação nos processos de decisão institucional.

1.4 Situação de emprego na actual IES

Em relação ao regime de contrato de trabalho constata-se que a esmagadora maioria (94,2%) dos inquiridos tem um contrato a tempo inteiro (*Full Time*). Apenas uma minoria (3,3%) dos inquiridos se encontra numa situação de contrato a tempo parcial (*Part Time*) - (Gráfico 12 - Anexo 21).

Curiosamente, ao contrário do que seria expectável, constatamos que a maior parte dos docentes inquiridos depara-se com uma situação de trabalho que se pode considerar estável, tendo em conta o seu regime de contratação a tempo inteiro.

Desta forma, podemos inferir que estes docentes gozam de expectativas a longo prazo em termos laborais e da sua carreira. No entanto, verificamos que, apesar de o trabalho ser a tempo inteiro, a duração do contrato é normalmente de curto prazo, tal como observámos no capítulo anterior.

Este tipo de duração de contrato é cada vez mais frequente na Administração Pública e, em específico, nas Instituições de Ensino Superior. Recorre-se cada vez mais a regimes contratuais cujos vínculos são mais frágeis. Os académicos não são imunes a este novo ambiente de insegurança. De acordo com alguns autores, esta situação é influenciada pela NGP. No caso dos

académicos, alguns autores (Parker e Jary, 1995) referem que estes são, crescentemente, uma “uma linha académica de produção” ou “tarefeiros” (Kolsaker, 2008:516). Desta forma, os docentes estão a ser afastados das dimensões tradicionais do trabalho académico.

Iremos analisar, em seguida, dados relativos à exclusividade, assim como possíveis situações de pluriemprego.

Gráfico 12 - Regime Full Time Vs Part Time



1.4.1 Contratação, com exclusividade, ou não.

No sentido de perceber se os inquiridos trabalham sob o regime de exclusividade, foi questionado se possuíam outro emprego, para além da docência e investigação na instituição de ensino superior onde detinham o principal contrato.

As respostas indicam que, efectivamente, a maioria dos docentes não tem um segundo emprego. Num total de 726 inquiridos, a percentagem de 71,7 % afirma não ter um segundo emprego. Apenas 13,1 % dos inquiridos responderam que detinham outro trabalho complementar. Desta forma, podemos concluir que, em relação ao tipo de contratação, o que predomina são contratos com regime de exclusividade (Gráfico 13 – Anexo 22).

Estes dados corroboram a informação obtida no item anterior, uma vez que uma percentagem bastante significativa de docentes possui contratos de trabalho a tempo inteiro, o que indica uma certa estabilidade profissional. Contudo, não nos é possível aferir se esta situação advém do facto dos docentes serem contratos a tempo inteiro, com exclusividade (ao abrigo do estatuto da carreira docente), ou se poderá estar relacionado com a sua satisfação com as actividades e com a actual instituição onde estão vinculados.

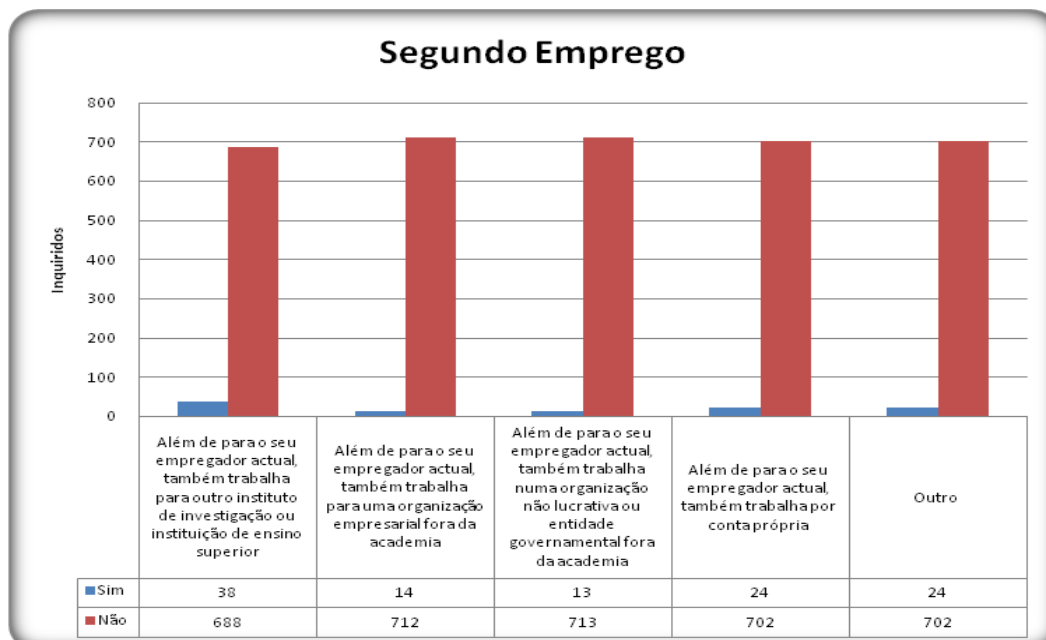
Aparentemente, mantém-se uma certa lógica burocrática no vínculo dos académicos, em particular a continuidade de trabalho a tempo inteiro (Weber, 2003). Mas as garantias de promoção já não são seguras.

Gráfico 13 – Não tem um segundo emprego



Em relação aos inquiridos que afirmam ter um segundo emprego, verificamos ainda que, na sua maioria, trabalham noutra instituição de ensino superior ou unidade de investigação. Apenas uma percentagem residual admite ter um segundo emprego fora da academia (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Segundo Emprego noutras Instituições

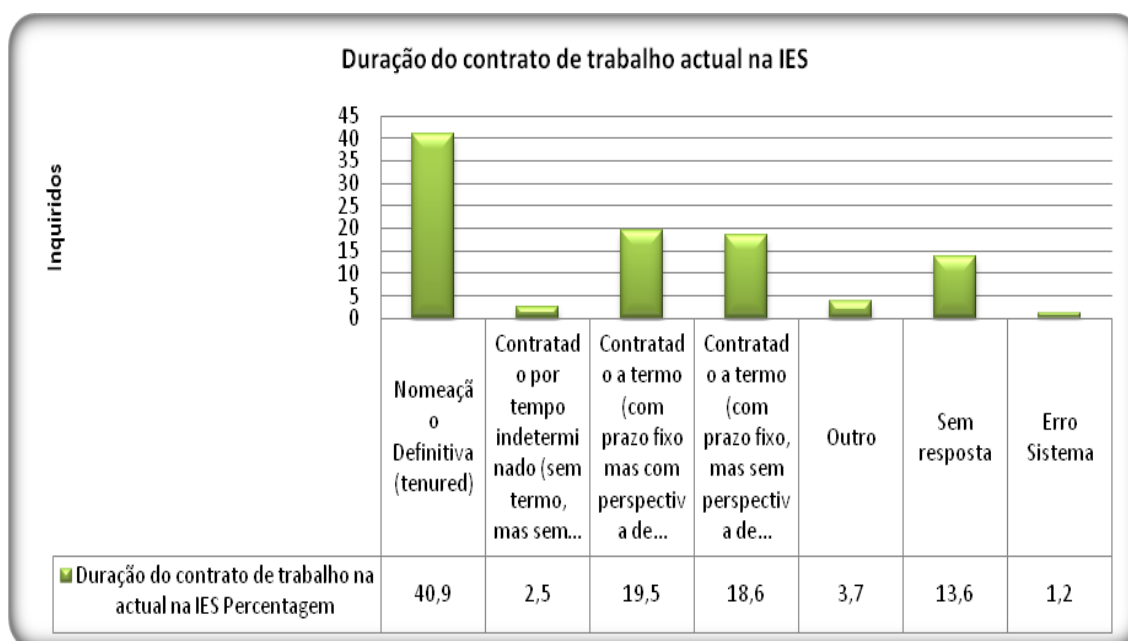


1.4.2 Duração do contrato de trabalho

Uma grande percentagem dos inquiridos (48%) assume ter estabilidade de trabalho, estando numa posição de acesso à nomeação definitiva ou detendo já esta nomeação definitiva (*tenured position*). Os que se encontram em regime de contrato a termo subdividem-se em duas categorias: com perspectiva de emprego permanente, mas num percurso de nomeação definitiva (22,9 %); e sem perspectiva de emprego permanente, mas num percurso sem nomeação definitiva (21,8%). Uma pequena percentagem não considera pertencer a nenhum dos regimes anteriormente mencionados – 4,4% (Gráfico 15).

Mais de metade dos inquiridos possui contratos de trabalho a termo, corroborando a ideia de que o sistema de recrutamento nas IES tem vindo a mudar. Verifica-se um aumento da fragmentação e diferenciação interna (Santiago e Carvalho, 2008) das carreiras profissionais do ensino superior, reflectindo a influência da NGP neste processo. Ou seja, observa-se a substituição da normalização e da negociação colectiva pela flexibilidade e negociação individual (Roberts, 1999; Altbach 2000; De Weert 2001; Rhoades e Sporn, 2002). De alguma forma podemos considerar que a ideologia *managerial* está, igualmente, patente nas restrições financeiras e na necessidade de conter os custos, assim como dá primazia aos objectivos de gestão. Os académicos são, crescentemente considerados como um recurso flexível e “descartável”, sendo a sua situação na carreira cada vez mais incerta e insegura. Por outro lado, o novo ECDU reforça esta ideia, tal como mencionado anteriormente, ao eliminar os mecanismos evolução na carreira de forma automática.

Gráfico 15 - Duração do contrato de trabalho, na actual IES



Podemos inferir, desta forma, que o processo de recrutamento é cada vez mais centrado na instituição e nos seus objectivos, contribuindo para promover a percepção de existir uma carreira “paralela” – *tenure track e non tenure track* -, tal como indicado no estudo de Santiago e Carvalho (2008). Em sentido lato, significa que a carreira informal, com condições de trabalho mais precárias, tem vindo a aumentar cada vez mais em Portugal. Esta situação deriva, provavelmente, da adopção de novos procedimentos de contratação (novo estatuto da carreira docente académica), resultantes de uma maior autonomia institucional e da consequente descentralização da tomada de decisão. A flexibilidade daqui resultante pode resultar, como vimos anteriormente, numa maior fragmentação da profissão contribuindo para a emergência de grupos centrais e periféricos (Santiago e Carvalho, 2008).

O favorecimento de carreiras *part time* e *non tenure track*, que têm por base uma gestão de recursos humanos mais flexível, tem como finalidade, por um lado, a redução de custos, maior eficiência e melhores outputs ao nível do trabalho no ensino e na investigação, e por outro, um maior controlo dos resultados do trabalho académico. Contudo, os contratos individuais tendem a promover transformações nos papéis académicos, diminuindo o compromisso com a investigação

e com as tarefas administrativas. Podendo, inclusive, ter consequências nefastas promovendo a desprofissionalização e a proletarização (Santiago e Carvalho, 2008).

1.5 Situação Geral do Trabalho e Actividades

1.5.1 Tipo de condições de trabalho

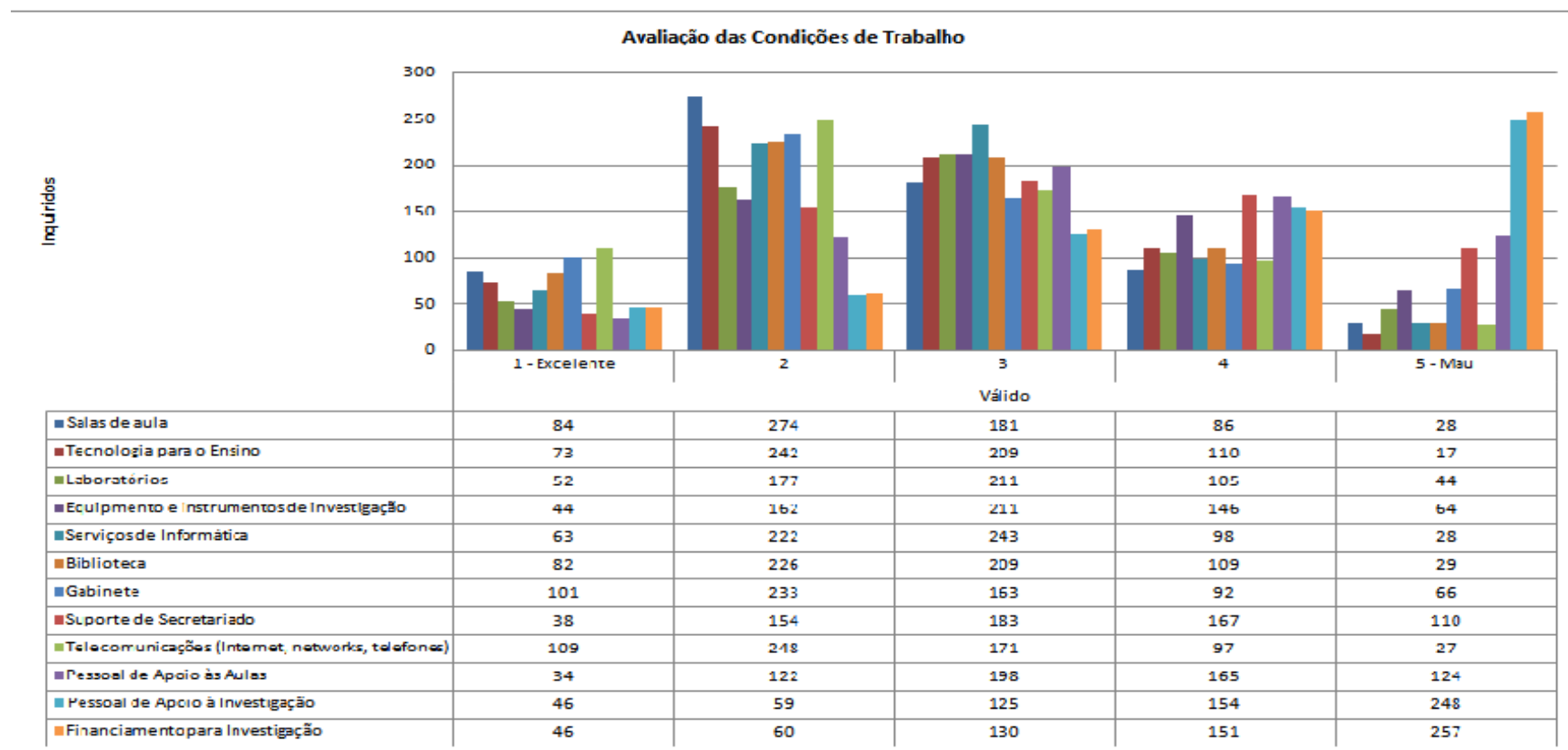
Foram consideradas como condições de trabalho os seguintes aspectos: as salas de aula; as tecnologias de apoio ao ensino; os laboratórios; o equipamento e instrumentos de investigação; os serviços de informática; o acesso a bibliotecas; as condições do gabinete; o apoio de secretariado; o pessoal de apoio às aulas; e o acesso a financiamento para a investigação.

No que concerne às condições de trabalho verificou-se que, numa escala de 1 a 5, onde 1 representa condições de trabalho excelentes e 5 condições que são consideradas más, a maior parte dos inquiridos respondeu, em quase todas as categorias, que tem condições favoráveis – a maioria das respostas situam-se ao nível dois e três. Podem ser consideradas excepções o pessoal de apoio às aulas e o acesso ao financiamento para investigação, uma vez que são os únicos indicadores aos quais a maior parte dos inquiridos respondeu que as condições eram más (Gráfico 16 – Anexo 25). Apesar de algumas incertezas e da insegurança na carreira, para muitos dos académicos, as condições de trabalho são percebidas como sendo satisfatórias.

Destaca-se, no entanto, uma maior insatisfação no que respeita ao pessoal de apoio, assim como ao financiamento para a investigação. A autonomia científica e pedagógica da universidade pública depende de financiamento do Estado. No entanto, este diminuiu o seu compromisso com as Instituições de Ensino Superior Públicas deixando de assegurar o seu financiamento em prol de uma maior racionalidade económica. De acordo com Santos (2008) esta situação contribui para a crise institucional da universidade. Como consequência desta restrição financeira, verifica-se, igualmente, a redução da autonomia da universidade e a sua abertura ao sector privado. A necessidade de reduzir a despesa pública com o ensino superior conduziu à alteração das regras de financiamento e de controlo orçamental (Santiago, 2005). Esta situação é percebida pelos

acadêmicos de forma negativa, os quais se mostram insatisfeitos com a falta de financiamento da sua investigação científica. Esta ordem de ideias vai ao encontro dos pressupostos do *managerialismo*, na medida em que estes defendem que o financiamento seja externo, separado do ensino e controlado pelo governo ou por uma agência externa (Olssen, 2002). Em contraste, no modelo tradicional, o financiamento das IES era integralmente ligado ao ensino superior, controlado a partir da universidade, iniciado e desenvolvido por personalidades académicas individuais (Olssen, 2002).

Gráfico 16 - Avaliação das Condições de Trabalho



1.5.2 Satisfação com emprego

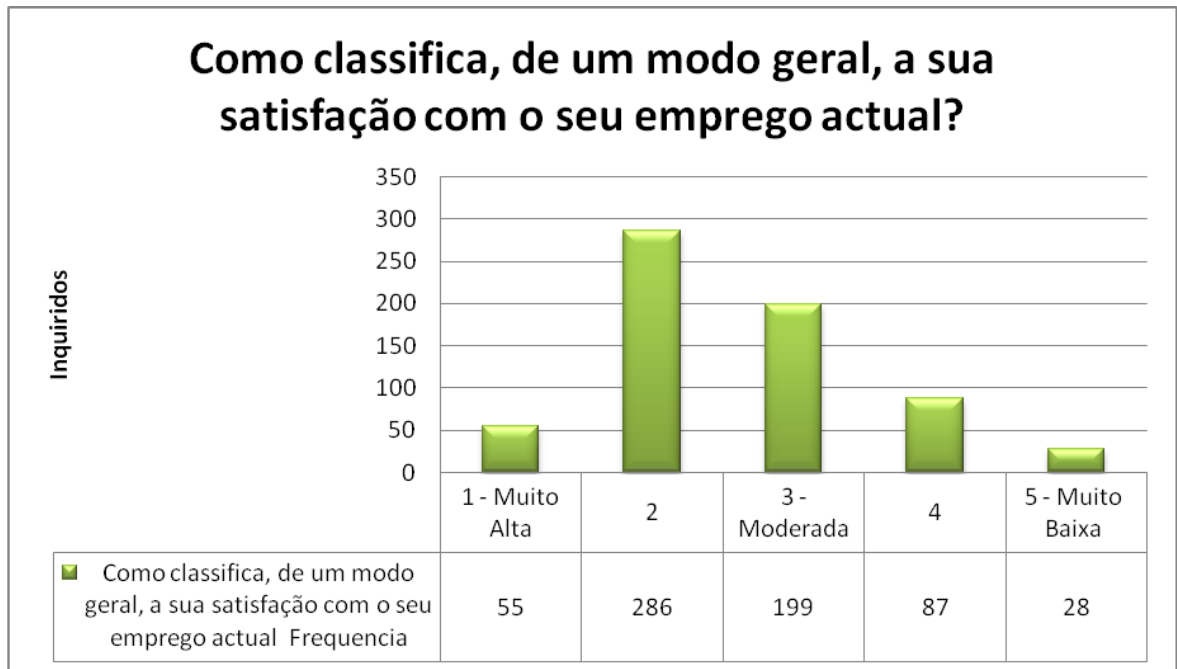
Ao analisar as respostas dos inquiridos quanto à sua satisfação com o seu emprego, verificamos que, de uma forma geral, esta é razoável, uma vez que, de uma escala de 1 a 5, onde 1 representa uma satisfação muito alta enquanto 5 representa uma satisfação muito baixa, 43,7% situam-se no nível 2 e 1. Apenas 8,4% manifestam ter uma satisfação muito alta com o seu emprego e uma pequena percentagem de 4,3%, admite ter uma satisfação muito baixa (Gráfico 17).

De acordo com Becher e Kogan (1992), a multidisciplinaridade do trabalho académico produz expectativas ao nível normativo e operacional. Estes factores têm repercussões na satisfação dos docentes com o seu trabalho. As expectativas normativas correspondem à monitorização e manutenção dos valores implementados pelo grupo profissional de referência e pelo ambiente social dominante, assim como por aqueles que pretendem maximizar a satisfação do trabalho. As expectativas operacionais estão relacionadas com execução de tarefas práticas em diferentes níveis do sistema académico. Não obstante as várias tarefas desempenhadas pelos docentes académicos, é depositado nestes profissionais uma expectativa de um alto nível de desempenho e de qualidade. São estas características que promovem a sua reputação e estatuto, assim como da instituição onde trabalham.

De acordo com El-Kawas (2008), as condições de trabalho dos académicos têm-se vindo a alterar, sendo percepcionadas como negativas. Esta situação sugere insatisfação com o trabalho. A autora sugere, ainda, que estas mudanças emergem na sequência de pressões para os académicos se orientarem de acordo com uma atitude mais comercial e empreendedora (Slaughter e Leslie, 1997). Estas mudanças são impulsionadas por constrangimentos financeiros e, consequentemente, pela necessidade de ser mais competitivo.

Contudo, apesar da evidência empírica indicar insatisfação dos docentes académicos com o seu trabalho, os dados analisados indicam o contrário, ou seja, um grau de satisfação elevado destes profissionais.

Gráfico 17 - Satisfação com Emprego Actual



1.5.2.1 Satisfação com Emprego Vs Financiamento

Se relacionarmos os dados referentes à satisfação do trabalho com a percepção que os académicos têm do financiamento, verificamos que os dados correspondem ao analisado anteriormente ao nível do financiamento com a investigação. Ou seja, os académicos inquiridos consideram estar insatisfeitos com as condições de trabalho no que concerne ao financiamento da sua investigação, o que se traduz numa insatisfação generalizada e tendencial, com o seu emprego. Apenas uma minoria dos académicos inquiridos assume estar plenamente satisfeito, quer com o seu actual emprego quer com o financiamento para a investigação (tabela 7).

Tabela 7 - Satisfação com o emprego actual Vs Financiamento para investigação

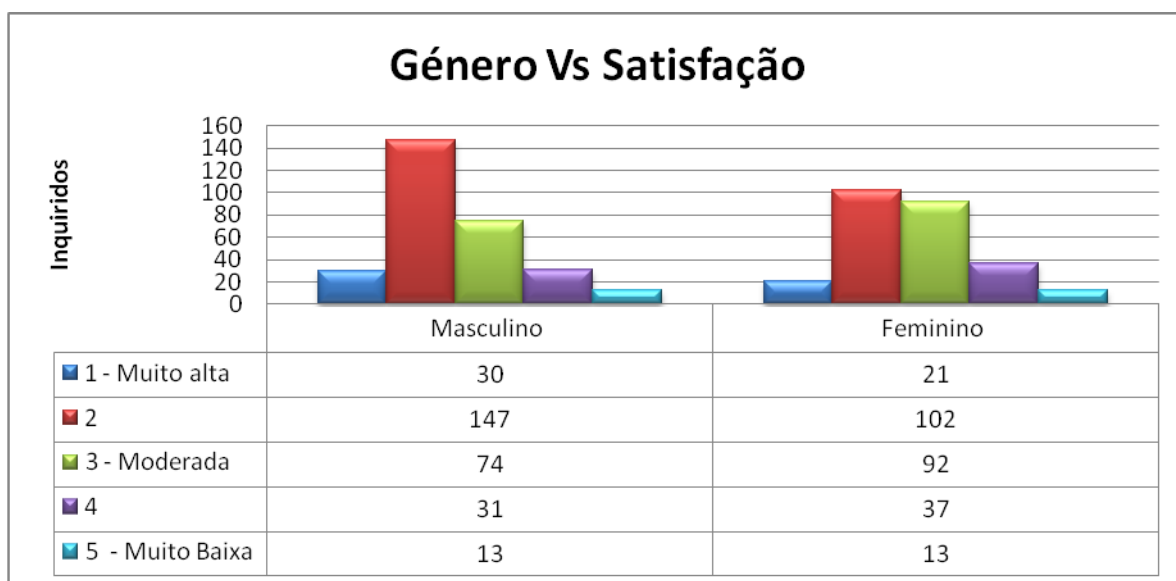
Como classifica, de um modo geral, a sua satisfação com o seu emprego actual? *
Financiamento para a investigação

Satisfação		Financiamento para a investigação					Total
		1 Excelente	2	3	4	5 Mau	
Como Classifica, de um modo geral, a sua satisfação com o seu emprego actual?	1 Elevada	5	8	15	14	12	54
	2	16	23	75	78	91	283
	3 Moderada	14	18	23	40	100	195
	4	8	8	11	17	41	85
	5 Baixa	3	3	5	2	13	26
Total		46	60	129	151	257	643

1.5.2.2 Satisfação Vs Género

Ainda no âmbito da satisfação dos docentes com o trabalho, podemos verificar que, ao analisar a variável género, a tendência mantém-se, quer para os homens quer para as mulheres, pois as respostas permanecem nos níveis dois e um (Gráfico 18 - Anexo 26), ou seja, a satisfação permanece satisfatória.

Gráfico 18 - Satisfação Vs Género



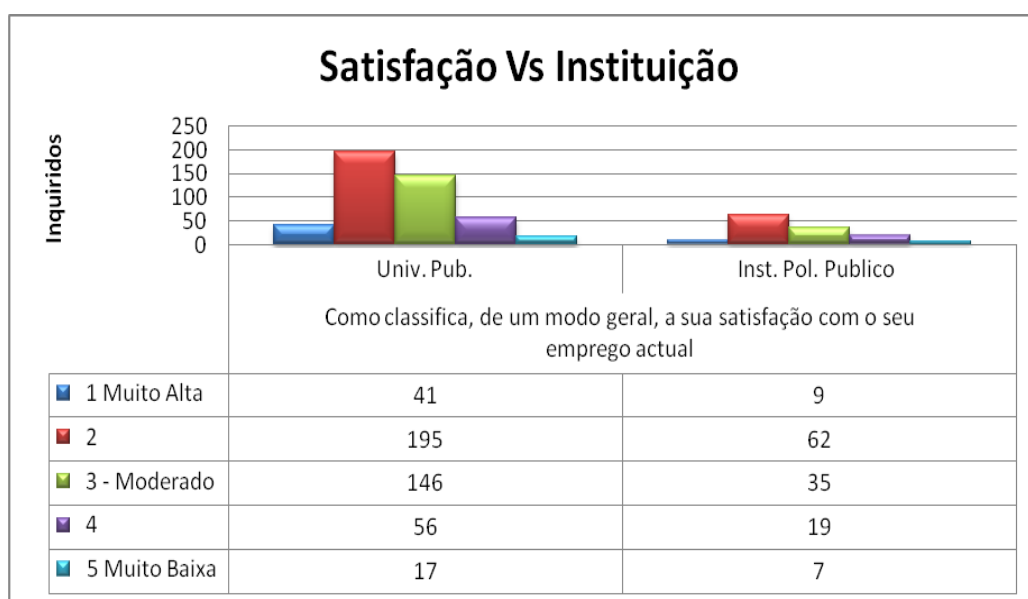
1.5.2.3 Satisfação Vs Instituição

No que respeita à instituição podemos ainda aferir que o grau de satisfação com o emprego é alta, quer nas universidades públicas quer nos politécnicos. Das 455 respostas dos docentes que pertencem a Universidades Públicas, a maioria mantém-se no nível 2 e 1. De igual forma, das 132 respostas dos docentes que pertencem a Institutos Politécnicos Públicos, a maioria mantém-se no nível 2 e 1 (Gráfico 19).

No entanto, os dados referentes à satisfação dos docentes nos institutos politécnicos não deixam de ser algo inesperadas se os confrontarmos com conclusões de estudos anteriores. De facto no subsistema politécnico a situação de emprego parece ser mais precária e mais insegura (Santiago e Carvalho, 2008). De acordo com Santiago e Carvalho (2008) esta situação conduz a um ambiente académico de trabalho mais flexível e incerto em que as expectativas, a longo prazo, parecem ser mais limitadas.

Por outro lado, tem-se verificado um aumento da fragmentação e diferenciação interna das carreiras académicas. Estas são menos hierarquizadas e piramidais, com uma grande percentagem de profissionais que ocupam os patamares mais baixos, criando maior tensão e competição entre os académicos (Santiago e Carvalho, 2008).

Gráfico 19 - Satisfação Vs Instituição



1.6 Gestão

1.6.1 Tomada de decisão

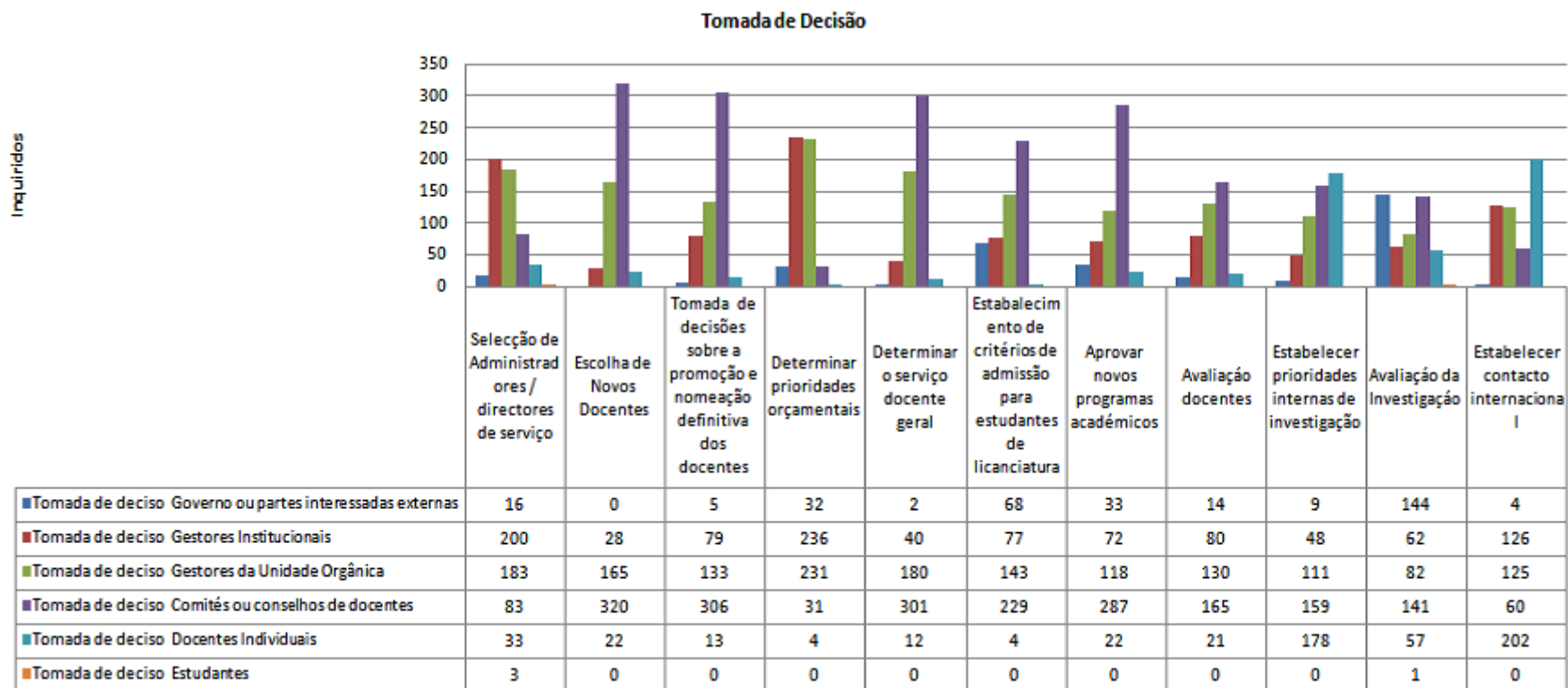
De acordo com os dados analisados podemos verificar que os principais actores identificados pelos académicos como sendo mais influentes, no processo de tomada de decisão institucional,

são, claramente, o Comité ou o Conselho de Docentes. Tal é visível por exemplo: na escolha de novos docentes; promoções e agregações; determinação dos programas de ensino; aplicação de regras de admissão aos alunos pós-graduados; aprovação de novos programas académicos; avaliação de docentes e da investigação. Os gestores institucionais assumem um papel relevante no que respeita às decisões tomadas no âmbito da selecção de administradores / directores de serviço e em determinar as prioridades orçamentais. Os académicos apenas têm um papel importante na tomada de decisão, no âmbito de prioridades internas de investigação e nos contactos internacionais (Gráfico 20 – Anexo 27).

De acordo com o processo tradicional colegial de tomada de decisão, os académicos, enquanto profissionais altamente qualificados, operando com base no conhecimento especializado, exerciam um papel fulcral ao nível do controlo e da tomada de decisão institucional. No entanto, devido às pressões externas, provocadas pela imposição governamental de uma cultura e modelos de gestão empresarial, tem-se verificado o declínio do modelo de gestão colegial, no qual o processo de tomada de decisão é representado como lento e ineficaz. Desta forma, são substituídos os valores associados à autonomia e à liberdade académica por critérios de racionalidade económica (Miller, 1995; Harley e Lowe, 2003; Slaughter e Leslie, 1997). De acordo com Santos (2008) o poder da universidade desloca-se dos docentes para os administradores, os quais promovem parcerias com agentes privados. De facto, observando os dados obtidos no inquérito, os docentes apenas percebem ter um papel importante na tomada de decisão relacionada com as actividades na base da instituição e nas unidades orgânicas.

Por outro lado, a NGP promove a descentralização do processo de tomada de decisão, assim como uma maior responsabilização, neste processo, por parte dos gestores, embora mais numas áreas do que em outras. Contudo, esta descentralização parece acontecer, essencialmente, ao nível da gestão quotidiana mantendo-se a centralização da tomada de decisão ao nível estratégico e das políticas institucionais. Tal como Meek (2003) e Reed (2002) mencionam trata-se de uma “centralização da descentralização”. Isto porque, como podemos verificar nos dados obtidos, os gestores institucionais apenas têm maior influência ao nível da selecção dos administradores / directores do serviço, na determinação das prioridades orçamentais e no estabelecimento de contactos internacionais, enquanto que as decisões estratégicas e políticas continuam a ser tomadas ao nível do governo ou pelas partes interessadas externas.

Gráfico 20- Tomada de Decisão



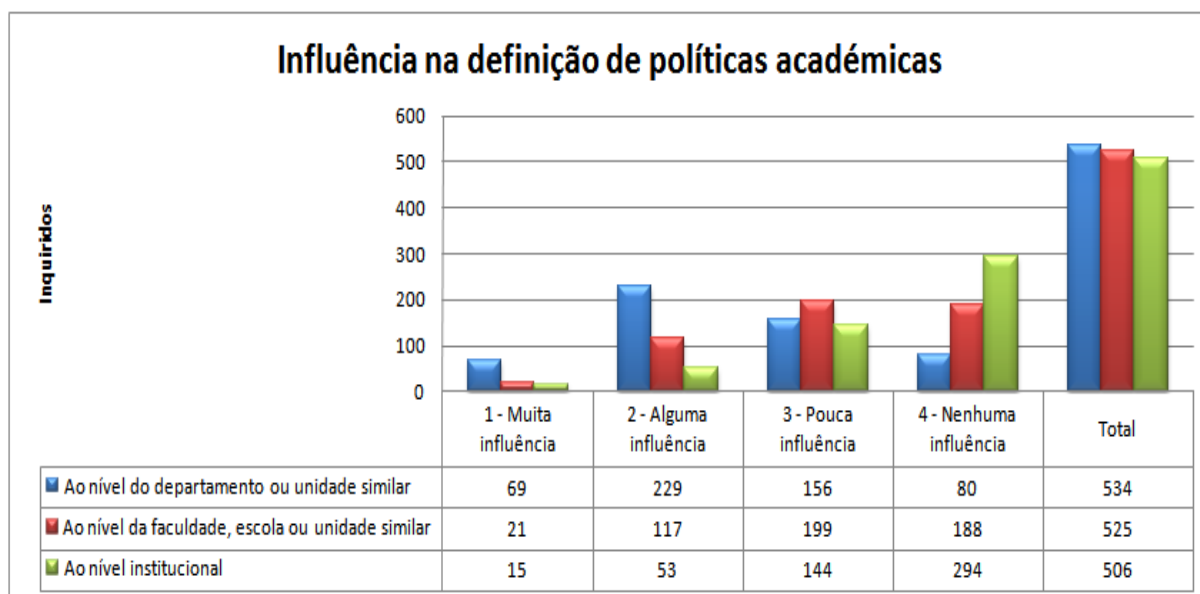
1.6.2 Influencia na definição de políticas académicas – chave

Ao analisar as respostas dos inquiridos quanto à influência dos docentes na definição de políticas académicas chave – ao nível do departamento / escola / faculdade; ao nível da faculdade e ao nível institucional – verificamos que esta influência é mais evidente ao nível departamental (42,9 %). Esta influência tende a diminuir ao nível da faculdade / escola (37,9 %) para surgir ainda com maior intensidade na definição de políticas académicas da instituição. De facto, 58,1% dos académicos declara ter pouca ou nenhuma influência nesta definição (Gráfico 21 – Anexo 28).

Na ordem de ideias do item anterior, também aqui verificamos que os profissionais académicos têm alguma influência na definição de políticas académicas ao nível intermédio e na base das instituições. Contudo, tendem a perder autonomia e poder no que respeita à estratégia institucional, governação e gestão de topo. De facto, as mudanças despoletadas pela NGP, fizeram-se sentir nas estruturas, na regulação e no controlo organizacional. As organizações tornam-se mais flexíveis mas mais coercivas (Ferlie et al, 1996). Daqui resulta uma maior concentração do poder político e estratégico, ao nível das direcções de topo e intermédias, em novos grupos de liderança (Ferlie et al, 1996; Reed, 2002; Pollit, 2003). Assim, a tomada de decisão colegial nas IES, está a ser substituída por uma visão mais individualista, reforçando o poder no topo que passou a ser dominado por um grupo de gestores especialistas seniores (Gornitza et al, 1998; Shuttack, 2002; Currie et al, 2003; Teichler, 2003). Contudo, não podemos afirmar que esta substituição foi absoluta, pois tal como afirma Braun (1999), está a emergir um modelo misto de gestão das IES, com um novo corpo executivo, embora esteja, ainda, neutralizado pelo corpo representativo existente.

Em suma, constamos a perda de espaço de intervenção dos profissionais académicos (Ferlie et al, 2008). A sua autoridade e autonomia são cada vez mais ambíguas, difusas e incertas, uma vez que o seu poder de decisão e participação nas políticas académicas, é transferindo para os profissionais da gestão.

Gráfico 21 – Influência na definição de políticas académicas



1.6.3 Avaliação do desempenho

1.6.3.1 Ao nível da docência

Em relação à avaliação do desempenho, no ensino, podemos observar que os académicos têm a percepção de que são avaliados por um grande número de actores: pelos seus pares; pelo director do departamento; por membros de outros departamentos; por avaliadores externos; pelo pessoal administrativo sénior; pelos estudantes; e por si mesmos através de auto-regulação.

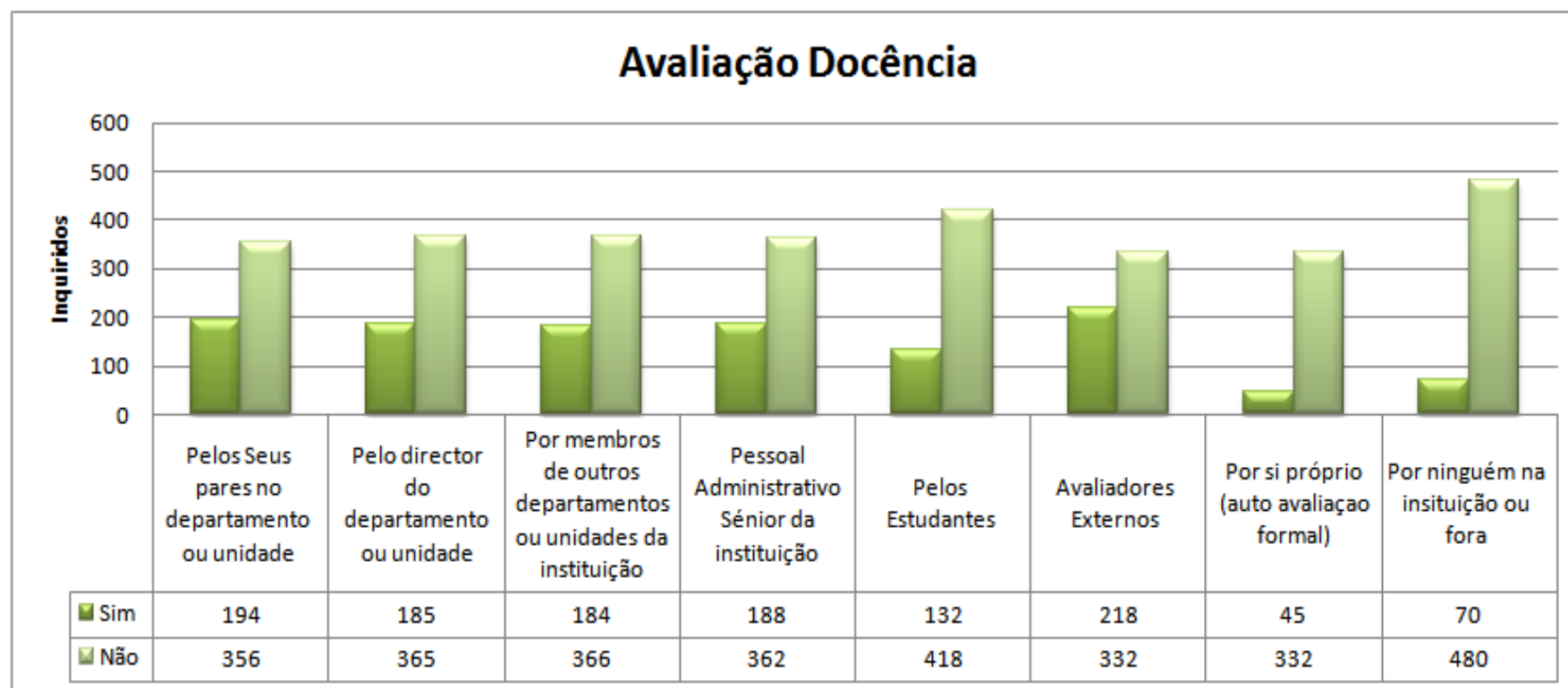
No entanto, a maioria dos docentes declara que não é avaliado por ninguém, quer da sua instituição quer por uma entidade exterior. De uma forma geral, de acordo com os resultados obtidos, podemos inferir que não prevalecem práticas de avaliação do desempenho (Gráfico 22 – Anexo 29).

Este facto pode ter alguma razão de ser, uma vez que ainda não se encontra em vigor o novo estatuto da carreira docente universitária, que define um regime de avaliação de desempenho, periódico e obrigatório. Este regime deve ser definido por cada IES. Assim, o processo de avaliação só produzirá efeito nas novas contratações ou renovação de contrato e alteração do posicionamento remuneratório,

Observamos, no entanto, que uma percentagem significativa de docentes considera ser avaliado por entidades externas. Esta situação poderá estar associada ao facto de que as IES terem assumido a estratégia de internacionalização para fazer face aos novos desafios globais. As IES também sofrem pressões para estabelecerem uma maior colaboração com a indústria, contribuindo para o novo pilar das IES, a transferência da tecnologia e de conhecimento.

A emergência da NGP impulsionou este processo produzindo mecanismos de controlo e de mecanismos de avaliação da qualidade dos serviços prestados. Ao nível da micro gestão são implementadas tecnologias de controlo para garantir que os académicos não comprometem o desempenho institucional. Talvez o facto de os académicos percepcionarem, cada vez mais, que estão a ser avaliados por um grande número de actores derive desta situação. Contudo, tal como Reed (2002) afirma, esta suposta vigilância e disciplina poderá ter severas implicações para os regimes estabelecidos de ética profissional e conduta organizacional. Os valores associados à autonomia e à liberdade académica estão a ser substituídos por critérios de racionalidade económica (Miller, 1995; Harley e Lowe, 2003; Slaughter e Leslie, 1997).

Gráfico 22- Avaliação do Desempenho ao Nível da Docência



1.6.3.2 Ao nível da investigação

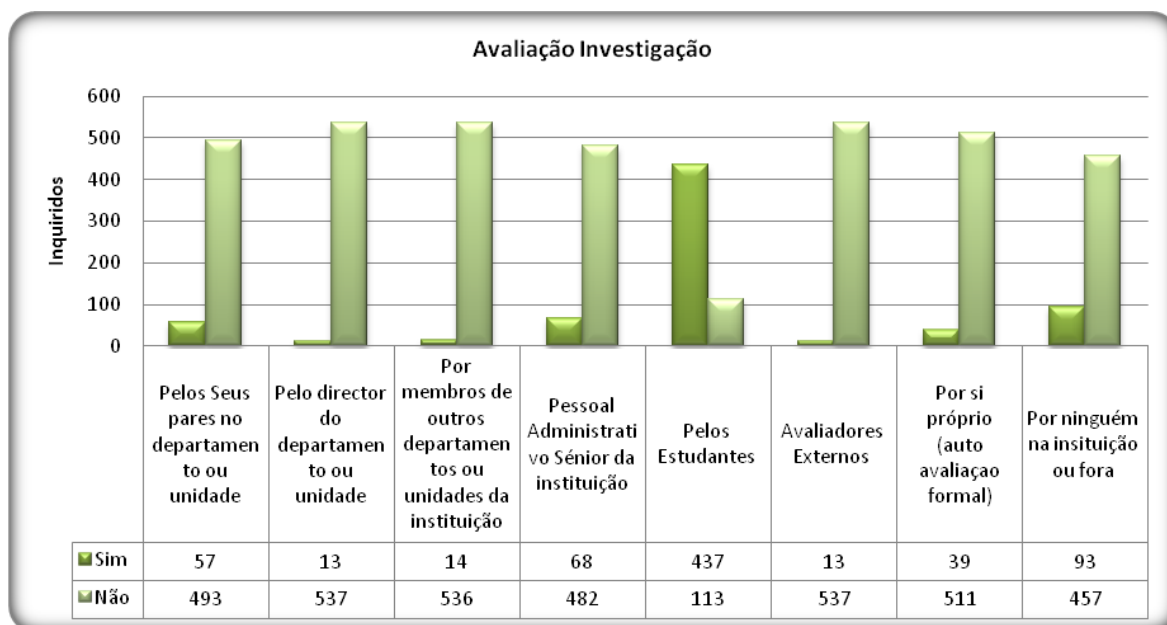
Relativamente à avaliação do desempenho na investigação, mais uma vez os docentes / investigadores percebem que são avaliados por um grande número de actores. Contudo, a maior parte dos docentes / investigadores, não tem a percepção de ser avaliado pelos vários membros quer da instituição quer por entidades exteriores à instituição.

No entanto, neste nível de avaliação destacam-se os estudantes, uma vez que grande parte dos docentes / investigadores considera que é avaliado, ao nível da investigação, pelos seus estudantes (Gráfico 23 – Anexo 30).

Estes dados não deixam de ser curiosos e incongruentes, na medida em que, ao nível do ensino, a grande maioria dos docentes, respondeu que não percebe ser avaliado pelos estudantes. É pouco lógico o tipo de respostas obtidas pelos académicos inquiridos. Esta situação pode resultar da pressão de que os docentes académicos têm vindo a ser alvo, uma vez que lhes é exigido uma maior orientação para o produto e maior produtividade individual baseada nos resultados da investigação (Santiago e Carvalho, 2006).

Por outro lado, os docentes que desempenham funções ao nível da investigação possuem um estatuto reforçado de trabalho (El-Kawas, 2008), o que implica uma redução de outras tarefas. (Thorsen, 1996; Nir e Zilberstein-Levy, 2006), o que, normalmente, garante, a estes profissionais, maior liberdade e flexibilidade para conduzir o seu trabalho académico. A investigação está, assim, associada à noção de uma posição *tenure*.

Gráfico 23 - Avaliação do Desempenho ao Nível da Investigação

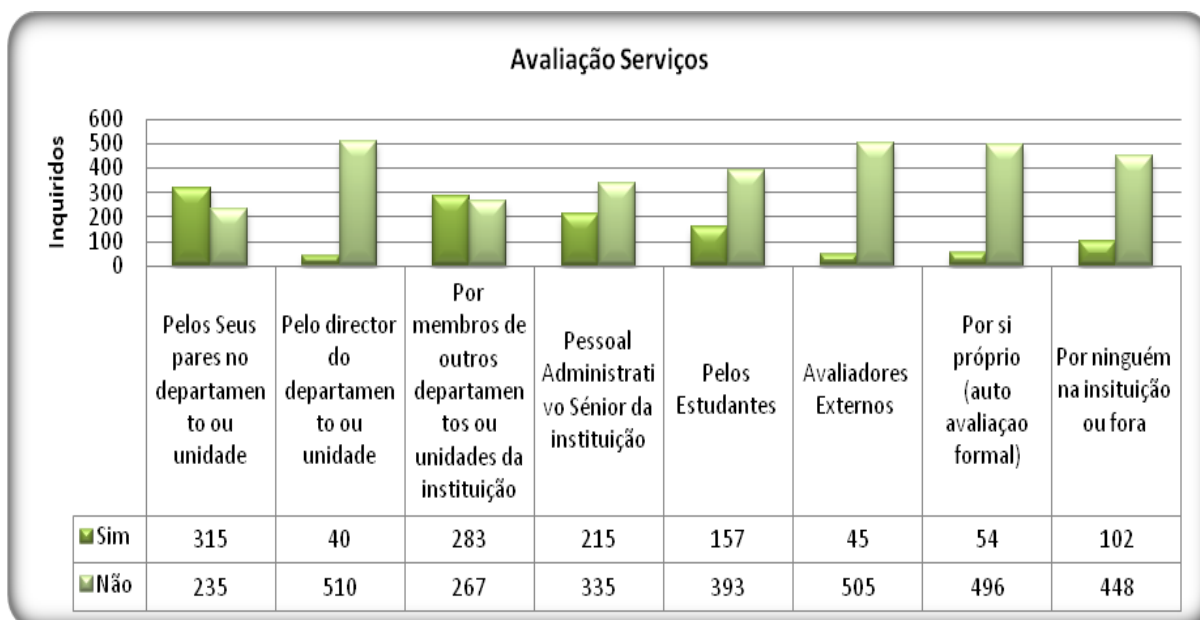


1.6.3.3 Ao nível do serviço

A avaliação do desempenho ao nível do serviço é percebida pelos académicos como sendo desenvolvida, essencialmente, pelo escrutínio dos próprios pares, no departamento ou unidade, e por membros de outros departamentos ou unidades da instituição. Verifica-se, ainda, que em termos hierárquicos a avaliação do serviço é inexistente, uma vez que 92,7% dos docentes inquiridos considera que não é avaliado pelo director do departamento ou unidade. Os avaliadores externos não constituem, igualmente, um meio de avaliação, pois 91,8% dos docentes, não consideram ser avaliados por estas entidades externas ao nível do serviço (Gráfico 24 –

Anexo 31).

Gráfico 24 - Avaliação do Desempenho ao Nível da Serviço



De uma forma geral, a concretização da avaliação dos académicos através da intervenção dos vários actores institucionais pressupõe uma sua crescente responsabilização individual. Este processo de responsabilização inspira-se, claramente, na lógica de mercado e da NGP, que enfatiza a cultura da performance através do aumento da produtividade individual.

A avaliação tem como finalidade atingir os vários objectivos da instituição, sobrevalorizando-se os recursos materiais em prol de maior eficiência, eficácia, assim como de melhores resultados. No entanto, tal como vimos, estes ideais representam, para os académicos, uma redução da liberdade e autonomia, uma vez que os docentes académicos trabalham num regime cada vez mais estruturado, monitorizado e gerido. Em termos latos implica que o sistema managerial tende a transcender o espaço formalmente ocupado pelo sistema colegial, baseado numa comunidade académica de auto – regulação. O seu efeito é visível nas estruturas de autoridade, assim como na erosão do papel da colegialidade.

Observam-se, de facto, mudanças profundas nas concepções e nas práticas das instituições e dos académicos sob a égide da NGP, provocando um ambiente de competição, não só ao nível inter-institucional, mas também ao nível individual, contribuindo para que a conciliação entre a investigação e o ensino passe a tornar-se mais ambígua (Santiago, R., Carvalho, T., Amaral, A., Meek, L, 2006).

Tal como a evidência empírica sugere, estes factores contribuem para que a tradicional garantia de autonomia pedagógica e científica, e de estabilidade na carreira, sejam ameaçadas por exercícios de avaliação puramente numéricos. Os profissionais autónomos, com poder colegial de decisão ao nível da definição das políticas e estratégias institucionais de investigação e ensino, estão em risco de serem transformados em “profissionais geridos”, quer internamente, submetidos aos objectivos das instituições, quer externamente através das pressões do Estado e do mercado (Santiago, R., Carvalho, T., Amaral, A., Meek, L, 2006).

1.6.4 Modelo Organizacional

No enfoque temático do questionário sobre a gestão, um conjunto de itens solicitava que os inquiridos manifestassem a sua opinião sobre a gestão académica, nomeadamente sobre: a ênfase na missão da instituição; a comunicação entre a gestão e os académicos; o estilo de gestão *top-down*; a colegialidade nos processos de tomada de decisão; a forte orientação para o desempenho; o processo administrativo lento e pesado; a atitude de apoio do pessoal administrativo em relação às actividades de docência; a atitude de apoio do pessoal administrativo em relação às actividades de investigação; e sobre a formação profissional para funções administrativas ou de gestão para os docentes.

Uma vez analisadas as respostas, podemos constatar que os inquiridos concordam totalmente com o facto de existir, na sua instituição, formação profissional para funções administrativas e de gestão para os docentes. Por outro lado, concordam bastante sobre a existência de uma boa comunicação entre a gestão e os académicos, assim como sobre a existência de uma atitude de apoio do pessoal administrativo em relação à docência e à investigação.

Uma percentagem significativa dos inquiridos discorda que exista um processo administrativo lento e pesado (Gráfico 25 – Anexo 32).

Podemos inferir que parece existir, aqui, uma interpenetração da lógica do Modelo Burocrático e da lógica do Modelo *Managerial*.

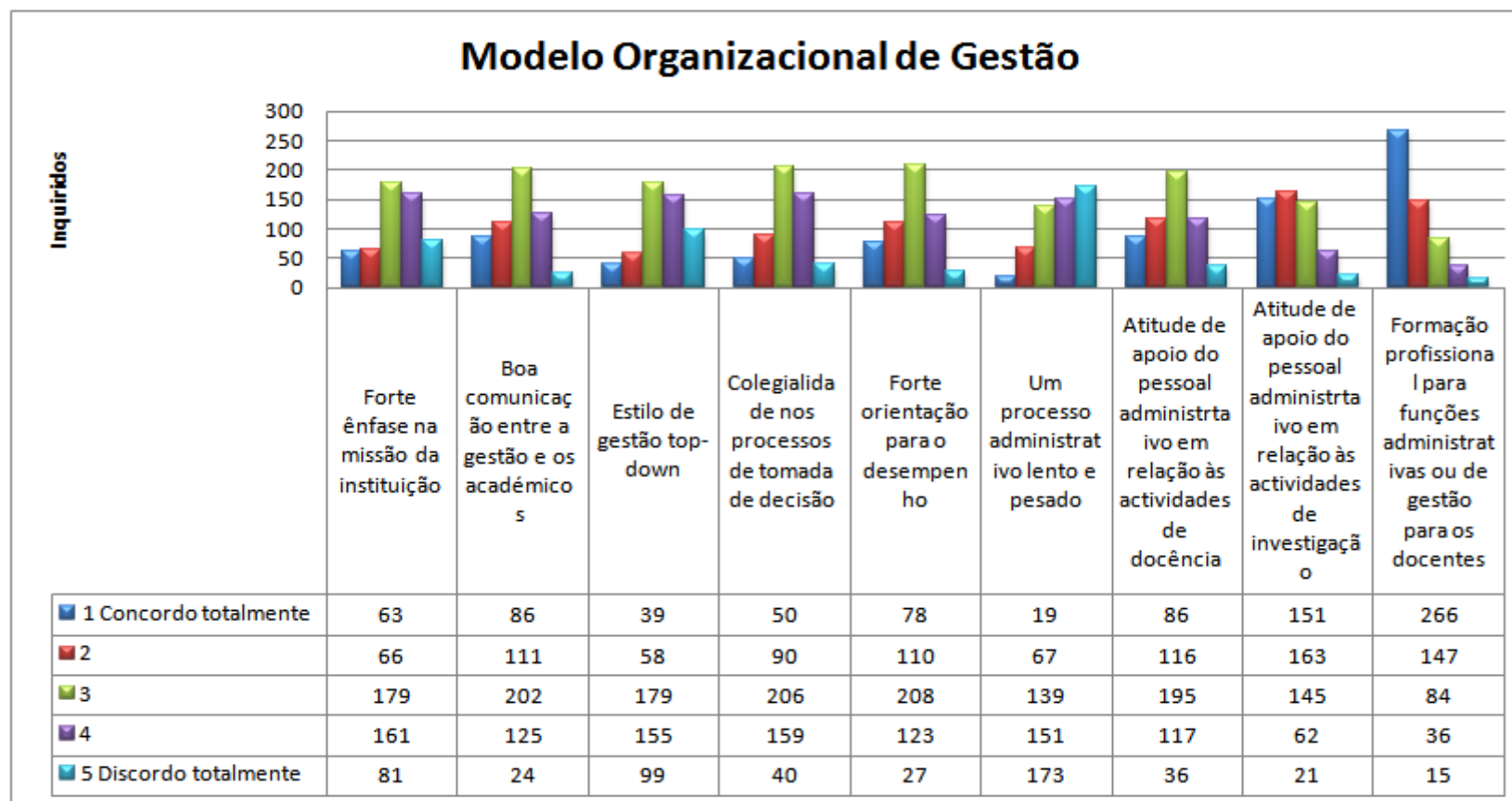
Por um lado, de acordo com as características do modelo burocrático, predominam políticas institucionais e objectivos bem definidos no que diz respeito à missão da instituição, assim como processos de gestão sistemáticos e coerentes, nos quais a tomada de decisão é definida através de processos de colegialidade. De facto, 179 inquiridos concordam que existe uma forte ênfase na missão da instituição. O mesmo número de inquiridos considera que existe um modelo de gestão *top down*, própria de uma estrutura hierárquica piramidal.

Por outro lado, identificamos características da NGP, uma vez que existe uma maior preocupação em melhorar os resultados com base nos mecanismos de coordenação pelo mercado, que tal como vimos, implicam aspectos implícitos de reengenharia cultural da gestão e dos gestores, da requalificação do pessoal, assim como a utilização de instrumentos que permitam a avaliação do desempenho. Saliente-se, igualmente, a relevância do papel da liderança, a qual favorece uma boa comunicação entre a gestão e os académicos.

No que respeita aos resultados obtidos, 202 inquiridos percebem a existência de uma boa comunicação entre a gestão e os académicos em prol de uma estrutura menos hierárquica e rígida. Um considerável número de inquiridos (208) concorda ainda com o facto de que existe uma forte orientação para o desempenho, assim como parece haver consenso no que respeita ao processo administrativo, que não é percebido como sendo lento e pesado.

Por último, parece observar-se nas respostas dos académicos inquiridos uma forte necessidade de formação em áreas como a gestão, talvez para fazer face aos novos desafios institucionais, mas também devido à multiplicidade de tarefas que exercem. Daqui, observamos um impacto da NGP nos profissionais, uma vez que na missão tradicional das universidades existia separação entre a gestão e os profissionais, como garantia da liberdade académica e da autonomia (Fulton, 2003).

Gráfico 25 - Modelo Organizacional de Gestão



1.6.5 Estrutura Organizacional – Percepções dos Docentes Académicos

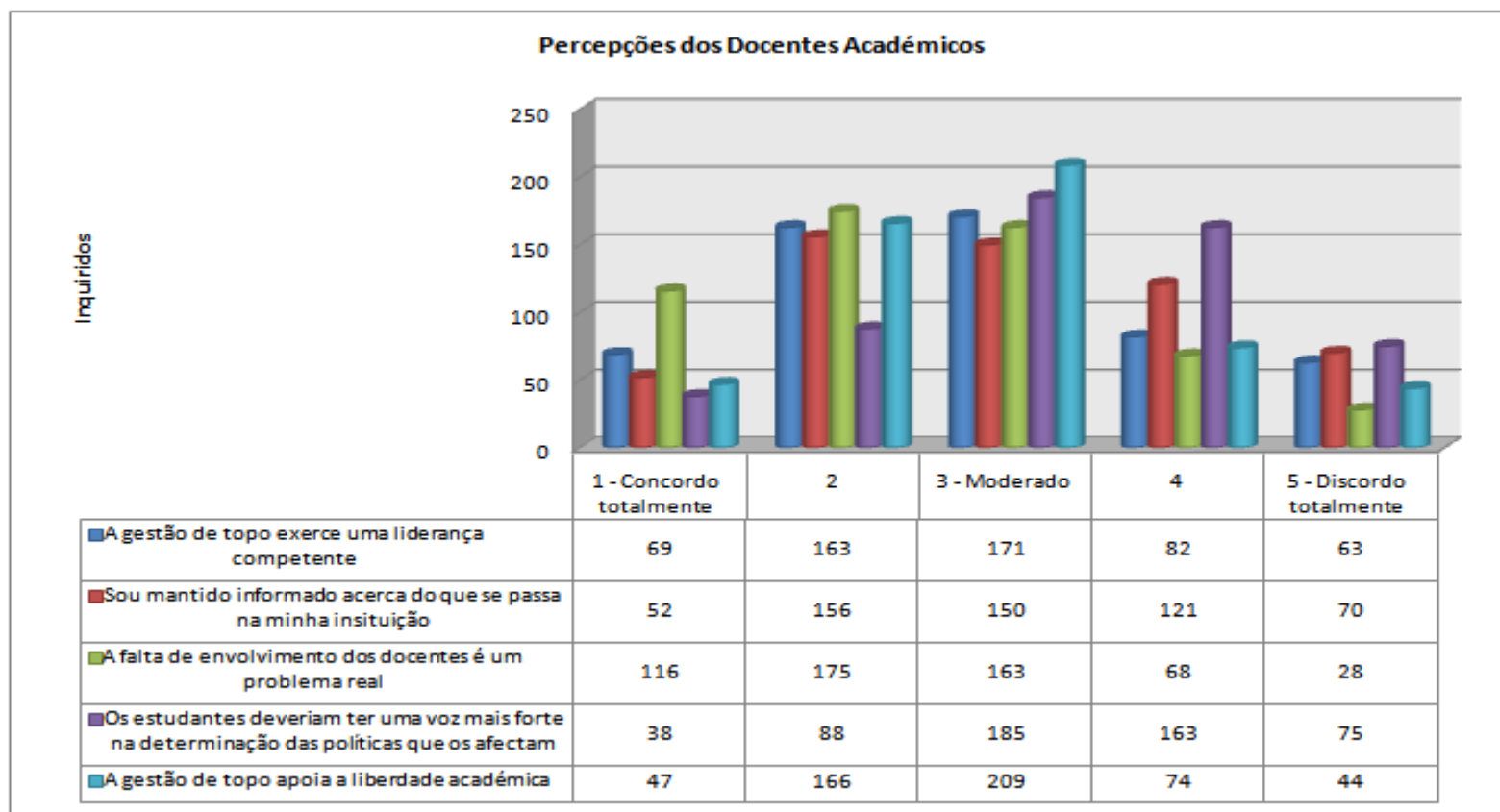
As percepções dos académicos, no que respeita à participação na vida da instituição, podem ser consideradas positivas (Gráfico 26 – Anexo 33). A maioria dos inquiridos considera que a gestão de topo exerce uma liderança competente (60,8 %), assim como concordam com o facto de que a gestão de topo apoia a liberdade académica (79,4%).

Quanto à comunicação institucional, mais de metade dos inquiridos considera estar informado sobre o que se passa na instituição (55,7%), enquanto 34,8 % afirma o contrário, ou seja, não considera estar informado sobre o que se passa na instituição. Contudo, a maioria dos inquiridos (61,4 %), considera, igualmente, que o envolvimento dos docentes não é suficiente, constituindo, por isso, um problema. De facto, como temos vindo a observar, os académicos têm vindo a perder poder para os gestores, o que, de alguma forma, diminui o seu envolvimento na organização e funcionamento da instituição.

Por outro lado, as opiniões dividem-se quanto ao facto de que os estudantes deveriam ter uma voz mais forte na determinação das políticas que os afectam, 29,7% não concorda e 33,7% concorda com esta afirmação.

Mais uma vez, verificamos a influência dos dois modelos de gestão, burocrático e managerial. Há coexistência de uma estrutura hierárquica vertical (rígida) e uma estrutura horizontal (mais flexível), uma vez que, de acordo com as percepções dos docentes, existe uma gestão de topo cuja liderança é considerada competente e sem grande interferência da base da hierarquia, ou seja, os estudantes. Contudo, verifica-se, igualmente, uma comunicação organizacional que flui e é mais flexível, embora moderadamente, os académicos considerem que existe uma boa comunicação na instituição com os órgãos de gestão académica.

Gráfico 26 - Percepções dos Docentes Académicos em relação à estrutura organizacional



CAPITULO V - CONCLUSÃO

1. Conclusão

Durante o Estado Providência os profissionais detinham um importante papel no controlo da burocracia estatal e no processo de tomada de decisão. Tratava-se de um modelo organizacional impessoal e racional, mas que era caracterizado pela igualdade de tratamento, protecção e segurança dos profissionais, baseado numa relação de confiança, autonomia e independência. Durante os anos oitenta, devido a factores económicos e sociais, o sector público é reestruturado, mediante processos de descentralização e flexibilização, que resulta em perda de legitimidade das organizações profissionais. Surge, desta forma, a NGP que assenta na ideia de que os modelos de gestão privada constituem uma matriz privilegiada para promover a eficácia e a eficiência no uso dos recursos públicos. Neste processo está implícita a reengenharia cultural da gestão e dos gestores, a requalificação do pessoal e avaliação do seu desempenho, salientando-se a relevância do papel da liderança. Assim, as estruturas passam a ser mais flexíveis do ponto de vista da execução mas mais concentradas nas decisões e na estratégia (Reed, 2002). Ao nível do estatuto dos profissionais verifica-se uma maior erosão da sua autonomia e identidade (Reed, 2002). Por outro lado, contribui para a tomada de consciência dos profissionais de gestão. Estes passam a ser um grupo de poder e de prestígio que têm à sua disposição ferramentas para auxiliar a gestão e a tomada de decisão, apoiada por um processo de descentralização que visa o aumento da responsabilização dos profissionais, mas também uma maior liberdade para os gestores públicos.

Esta descentralização constitui um afastamento do tipo ideal de burocracia (Weber, 1999), uma vez que representa uma ameaça à estrutura hierárquica que tradicionalmente caracterizava a Administração Pública (Peters e Pierre, 2003). Observou-se a passagem de um modelo de controlo e planeamento racional, para um modelo de auto-regulação com unidades descentralizadas e autónomas, com monitorização do desempenho e avaliação das regras.

Estas mudanças têm um impacto significativo ao nível da organização do trabalho promovendo a individualização, a competição, a precarização dos vínculos de trabalho, a auto-regulação das profissões e a perda de espaço da intervenção profissional (Ferlie et al, 1996; Pollit, 2003). Daqui resulta uma maior ambiguidade no que respeita à autonomia e autoridade dos profissionais.

As IES são, igualmente, alvo deste processo de transformação. As suas formas de controlo passam pela auto-regulação como uma tentativa de implementação pós-burocrática de controlo institucional o qual tende a substituir o controlo tradicional hierárquico. Esta situação proporciona a criação de ambientes de competição, por alunos, por recursos financeiros e pelo acesso à

informação em prol da qualidade e da excelência. Contudo, os modelos formais não suplantam totalmente os modelos colegiais, emergindo modelos híbridos mais complexos, ou seja, surge um modelo misto com um novo corpo executivo, embora este seja neutralizado pelo corpo representativo existente (Braun, 1999). Observa-se um conflito entre o processo tradicional colegial de tomada de decisão e a nova cultura baseada nos resultados a curto prazo (Duke, 1992). Desta forma, é dada primazia à lógica económica que valoriza a produtividade no que respeita à investigação e ao ensino em prol dos valores associados à vida académica.

A NGP tenta enfraquecer as elites profissionais, acompanhada de mecanismos de controlo de desempenho e de avaliação dos serviços prestados. Ao nível da IES, observa-se, ainda, a tentativa de garantir que o desempenho institucional não é comprometido pelos académicos (Reed, 2002). Daqui resulta uma diminuição da liberdade académica e da autonomia dos profissionais (Fulton, 2003). O poder dos académicos diminui e o seu estatuto acompanha esta mesma tendência, pelo menos em termos retóricos, uma vez que a evidência empírica revela que existe um aumento substancial de académicos a trabalhar em regime de tempo parcial, o que traduz uma posição de menor segurança (Blaxter, Hughes e Tight, 1998). Destas mudanças resultam condições de trabalho mais precárias. Verifica-se uma maior fragmentação da carreira académica, as quais são menos hierarquizadas e piramidais, onde a maior parte dos profissionais se mantém, nos níveis mais baixos, onde a competição se evidencia em níveis cada mais elevados (Santiago e Carvalho, 2008).

De acordo com os resultados obtidos com o questionário, objecto do nosso estudo, verificámos que os docentes têm uma situação de emprego com alguma estabilidade. Têm um regime de trabalho a tempo inteiro, essencialmente com exclusividade. No entanto, verificámos, ainda, que uma grande percentagem de académicos assume deter uma posição de nomeação definitiva. Dos que se encontram numa posição contratual, alguns têm uma perspectiva de emprego permanente, mas num percurso de nomeação definitiva, enquanto que outra parte não têm perspectiva de emprego permanente, embora estejam num percurso de nomeação definitiva.

Em relação às condições de trabalho observámos que, de uma forma geral, os académicos consideram que as mesmas são boas, demonstrando satisfação com o seu emprego. No entanto, destaca-se alguma insatisfação em relação ao financiamento da investigação que consideram ser insuficiente.

Onde os académicos manifestam a sua posição à tomada de decisão institucional, observa-se, nas suas respostas, a percepção da diminuição do seu papel e a emergência da percepção de que passam a assumir maior responsabilidade no estabelecimento de prioridades internas de investigação e nos contactos internacionais em comparação com a decisão de gestão. Os gestores académicos são representados como a principal fonte de decisão a par das decisões tomadas, centralmente, ao nível governamental. Deste processo parece resultar uma certa abdicação da sua autonomia académica. Os académicos não sentem que a sua influência nas decisões de topo sejam importantes, situando-a mais ao nível departamental.

Em termos organizacionais os académicos percebem um misto de características referentes ao modelo burocrático e à NGP. Por um lado, percebem a existência de políticas institucionais e objectivos institucionais bem definidos, assim como um forte ênfase na missão da instituição, mas por outro lado, também parecem assumir a posição de que existe nas suas instituições e a promoção de ambientes mais competitivos, alinhados com objectivos económicos.

Em suma, os dois modelos de gestão, burocrático e managerial, coexistem ao mesmo tempo nas IES. Contudo, as narrativas da literatura não encontram eco na percepção que os profissionais académicos têm em relação às suas condições de trabalho e à tomada de decisão institucional. De facto esta perspectiva é bem mais ambígua do que o que o quadro teórico prevê, na medida em que, analisando as respostas ao questionário, não é evidente que a NGP tenha ainda um impacto evidente e estrutural nas condições de trabalho dos profissionais académicos.

Bibliografia

Ackroyd, S. (1995). From public administration to public sector management. *International Journal of Public Sector Management*, 19-32.

Amaral, A. (2008). Transforming Higher Education. 81-94

Amaral, A., Meek, Lynn, V., and Larsen, I. (2003). The higher education managerial revolution? Kluwer Academic Publishers.

Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (1998). *The Academic Career Handbook*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.

Braun, D., Merrien, F., (1999). Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia. Buckingham.

Carvalho, E. (2001). Reengenharia Na Administração Pública: A procura de Novos Modelos de Gestão. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

Carvalho, R. (1986). A história do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, T. (2009). Nova Gestão Pública e Reformas da Saúde - O Profissionalismo numa Encruzilhada. Lisboa: Edições Silabo, Lda.

Clark, J., & Newman, J. (1997). *The managerial state*. London: SAGE.

Costa, J. (2001). A universidade no seu labirinto. Edições Caminho. Lisboa.

Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Important). *Corporate Education I*, 7-20.

Deem, R. and Brehony, K, (2005). Management as ideology: the case of “new managerialism” in higher education. *Oxford Review of Education*, 31:2, 217 – 235.

El-Kawas, E. (2008). Emerging Identities: a new research and policy agenda. In A. Amaral et al (2008). *From Governance to Identity*. Springer Science + Business Media B.V., 31-44.

Exworthy, M., & Halford, S. (1999). *Professionals and the new managerialism in the public sector*. Philadelphia: Open University Press.

Ferlie, E., Ashburner, L. *et al.* (1996) *The new public management in action* (Oxford, Oxford University Press).

Ferlie, E., Musselin, C., Andresani, G. (2008). The steering of higher education systems: a public management perspective. Springer Science and Business Media B. V.

Flynn, R. (1999). Managerialism, professionalism and quasi-markets. In Exworthy & Halford, *Professionals and the new managerialism in the public sector* (pp. 18-36). Philadelphia: Open University Press.

Fulton, O. (2003). 'Managerialism in UK universities: Unstable hybridity and the complications of implementation', in Amaral, A., Meek, L. and Larsen, I.M. (eds.), *The Higher Education Managerial Revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 155–178.

Gappa, J. & Leslie, D. (1993). *The invisible faculty: improving the status of part timers in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gay, P. D. (2000). *In Praise of Bureaucracy*. London : SAGE.

Giddens, A. (2000). *Capitalismo e moderna teoria social*. Lisboa: Editorial Presença.

Harvey, L. e Knight, B. (1996). *Transforming higher education*. The Society for Research in higher education. SRHE and Open University Press. Buckingham

Hawkins Jr, Alfred G., Graham, Richard D. and Hall, Richard F. (2007). Tenure as a fact of academic life: a methodology for managing the performance of tenured professors". *Education and the Law*, 19:1, 41-57.

Hood, C. (1991). A Public Management for all seasons? *Public Administration - Spring* , 3-19.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2910/1/O%20Modelo%20Pos-Burocratico.doc>

Kimber, M. (2003). "The tenure "Core" and the tenuous "Periphery": casualisation of academic work in Australian universities", *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25:1, 41-50.

Kogan, M., Moses, L. & El-Khawas, E. (1994). *Staffing higher education: meeting new challenges*. London: Jessica Kingley and the OECD.

Kolsaker, A. (2008). Academic professionalism in the managerialist era: a study of English universities. *Studies in Higher Education*. 33:5, 513 – 525.

Maassen, P. (1996). *Governmental steering and the academic culture. The intangibility of the human factor in Dutch and German universities*. Utrecht: CHEPS.

Magalhães, A. (2006). A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.

Marginson, S. (2000). Rethinking Academic work in the global era. *Journal of higher education policy and management*. 23-35

Meek, V. Lynn., (2003). "Governance and Management of Australian Higher Education: Enemies Within and Without". In Alberto Amaral, V.L. Meek and Ingvild Larsen (eds.) *The Higher Education Managerial Revolution?* Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, forthcoming, 149 - 171.

Miller, H (1995). *States, economies and the changing labour process of academics: Australia, Canada and the United Kingdom*.

Miller, H. (1995). *The management of change in universities*. London: SHRE / Open University Press.

Mintzberg, H. (1996). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa : Circulo de Leitores .

Neave, G. & Van Vught, F. (1994). *Government and higher Education Relationships across three continents: the winds of change*. Oxford, Pergamon Press.

Nir, Adam E. e Zilberstein-Levy, Ronit (2006). Planning for academic excellence: tenure and Professional considerations. *Studies in Higher Education*, 31:5, 537-554).

Peters, G., & Pierre, J. (2003). *Handbook of Public Administration: The role of public administration in governing*. London : SAGE.

Pollit, C. (1993), "Managerialism and the Public Services: Cuts or cultural change in the 1990s", 2nd ed., Oxford: Blackwell Publishers,Ltd,

Pollit, C. (2003). Public Management Reform: reliable knowledge and international experience. *OECD Journal on Budgeting* , 121-136.

Pollit, C., Birchall & Putnam, K. (1998). *Descentralising public service management*. London: Macmillan Press.

Reed, M. (2002). New managerialism, professional power and organizational governance in UK universities: a review and assessment, in: A. Amaral, G. A. Jones & B. Karseth (Eds) *Governing higher education: national perspectives on institutional governance* (Dordrecht, Netherlands, Kluwer Academic Publishers).

Rosa, M. (2003). Definição de bases estratégicas e de excelência para o desenvolvimento do ensino superior em Portugal. Dissertação submetida à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de doutor. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Santiago, R; Magalhães, A.; Carvalho, T. (2005). **O Surgimento do Managerialismo no Sistema de Ensino Superior Português**. Matosinhos, Portugal: Cipes.

Santiago, R. (2008). O "managerialismo" no campo organizacional das instituições de ensino superior. Provas de Agregação. Universidade de Aveiro.

Santiago, R. e Carvalho, T. (2008). Academics in a new work environment: the impact of NPM on work conditions. *Higher Education Quarterly*. V.62, n.º 3, 204-223.

Santiago, R. et al (2003). Modelos de Governo, Gerencialismo e Avaliação Institucional nas Universidades. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 16, n.º 1, pp. 75-99.

Santiago, R., Carvalho, T., Amaral, A., Meek, L. (2006). Changing patterns in the middle management of higher education institutions: the case of Portugal. Springer.

Santos, B. e Filho, N. (2008). "A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova". Edições Almedina, SA.

Santos, B. S. (1992). O Estado, as relações salariais e o bem estar social na semiperiferia: o caso português. *Oficina do CES - Centro de Estudos Sociais*, pp. 1-69.

Siena, O. (1993). Tipos de racionalidade na lógica de acção de dirigentes em organizações universitárias brasileiras. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Tavares, A. (1997). Aplicação do modelo matricial de organização à administração universitária. Dissertação submetida à Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre. Braga. Universidade do Minho.

Thomson, R., & Mabey. (1994). *Developing Human Resources*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Van Vught, F. (1997). Political Institutions and public policy. The effects of alternative governance structures. Dordrecht: Kluwer.

Webb, J. (1999). Work and the public service class? *Sociology*, 747-766.

Weber, M. (1999). *Economia e Sociedade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília (Tomo II)

Weber, M. (2003). *Économie et société*. Les categories de la sociologie. Paris: Plon.

Wilding, P. (1982). *Professional power and social welfare*. London: Routledge and Kegan Paul.

Documentos Legais Analisados

- Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior – RJIES
- Estatuto da Carreira Docente - DL 448/79, de 13 Novembro
- Estatuto da Carreira Docente - DL205/2009, de 31 de Agosto

ANEXOS

Anexo 1 - Funções, Contratação e Vinculação

Categoria	Funções		Contratação	Vinculação
Docentes	<p>Realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico.</p> <p>Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes.</p> <p>Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento.</p> <p>Participar na gestão das respectivas instituições universitárias.</p> <p>Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente universitário.</p>			
Professor	Catedrático	<p>São atribuídas funções de coordenação da orientação pedagógica e científica de uma disciplina, de um grupo de disciplinas ou de um departamento, consoante a estrutura orgânica da respectiva IES, competindo-lhe ainda:</p> <ul style="list-style-type: none">- Reger disciplinas dos cursos de licenciatura, disciplinas em cursos de pós -graduação ou dirigir seminários;- Dirigir as respectivas aulas práticas ou teórico -práticas, bem como trabalhos de laboratório ou de campo, não lhe sendo, no entanto, normalmente exigido serviço docente em aulas ou trabalhos dessa natureza;- Coordenar, com os restantes professores do seu grupo ou departamento, os programas, o estudo e a aplicação de métodos de ensino e investigação relativos às disciplinas desse grupo ou departamento:<ul style="list-style-type: none">– Dirigir e realizar trabalhos de investigação;– Substituir, nas suas faltas ou impedimentos, os restantes professores catedráticos do seu grupo.	Os professores catedráticos e associados são recrutados exclusivamente por concurso documental	<p>Os professores catedráticos e associados são contratados por tempo indeterminado.</p> <p>Findo o período experimental, e em função de avaliação específica da actividade desenvolvida e realizada de acordo com critérios fixados pelo órgão legal e estatutariamente competente da instituição de ensino superior, o contrato passa a contrato por tempo indeterminado em regime de <i>tenure</i>,</p> <p>Os professores catedráticos e os professores associados beneficiam de um estatuto reforçado de estabilidade no emprego (<i>tenure</i>) que se traduz na garantia da manutenção do posto de trabalho, na mesma categoria e carreira ainda que em instituição diferente, nomeadamente no caso de reorganização da instituição de ensino superior a que pertencem que determine a cessação das respectivas necessidades.</p>

	Associado	<p>É atribuída a função de coadjuvar os professores catedráticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reger disciplinas dos cursos de licenciatura, disciplinas em cursos de pós -graduação, ou dirigir seminários; - Dirigir as respectivas aulas práticas ou teórico--práticas, bem como trabalhos de laboratório ou de campo, e, quando as necessidades de serviço o imponham, reger e acompanhar essas actividades; - Orientar e realizar trabalhos de investigação, segundo as linhas gerais previamente estabelecidas ao nível da respectiva disciplina, grupo de disciplinas ou departamento; - Colaborar com os professores catedráticos do seu grupo. 		Os professores associados com contrato por tempo indeterminado em regime de <i>tenure</i> , quando contratados como professores catedráticos, mantêm o contrato de trabalho por tempo indeterminado no mesmo regime.
	Auxiliar	Cabe a leccionação de aulas práticas ou teórico - práticas e a prestação de serviço em trabalhos de laboratório ou de campo, em disciplinas dos cursos de licenciatura e de pós -graduação e a regência de disciplinas destes cursos, podendo ser -lhe igualmente distribuído serviço idêntico ao dos professores associados, caso conte cinco anos de efectivo serviço como docente universitário e as condições de serviço o permitam.	Os professores auxiliares são recrutados exclusivamente por concurso documental	Os professores auxiliares são contratados por tempo indeterminado com um período experimental de cinco anos, findo o qual, em função de avaliação específica da actividade desenvolvida realizada de acordo com critérios fixados pelo órgão legal e estatutariamente competente da instituição de ensino superior e sob proposta fundamentada aprovada por maioria de dois terços desse mesmo órgão.
Pessoal Esp. Contratado	<p>Os professores visitantes e os professores convidados desempenham as funções correspondentes às de categoria a que foram equiparados por via contratual.</p> <p>Aos assistentes convidados é atribuído o exercício das funções dos docentes sob a orientação de um professor.</p> <p>Aos leitores são atribuídas as funções de regência de disciplinas de línguas vivas, podendo também, com o acordo destes e quando as necessidades de ensino manifesta e justificadamente o imponham, ser incumbidos pelos conselhos científicos da regência de outras disciplinas dos cursos de licenciatura.</p> <p>Aos monitores compete coadjuvar, sem os substituir, os restantes docentes, sob a orientação destes.</p>		<p>Os professores visitantes são recrutados, por convite, de entre professores ou investigadores de reconhecida competência que em estabelecimentos de ensino superior estrangeiros ou internacionais, ou em instituições científicas estrangeiras ou internacionais, exerçam funções em área ou áreas disciplinares análogas àquelas a que o recrutamento se destina.</p> <p>O convite fundamenta -se em relatório subscrito por, pelo menos, dois professores da especialidade, que tem de ser aprovado pela maioria absoluta dos membros do conselho científico em exercício efectivo de funções, aos quais é previamente facultado o currículo da individualidade a contratar.</p>	No âmbito de acordos de colaboração de que a instituição de ensino superior seja parte, ou no quadro da colaboração voluntária de docentes ou investigadores de outras instituições nacionais, estrangeiras ou internacionais, podem ser contratadas, sem remuneração, para o desempenho de funções docentes como professores convidados ou assistentes convidados.

Fonte: DL 205/200

Anexo 2 - Direitos e Deveres do Pessoal Docente - DL 2005/2009

a) Desenvolver permanentemente uma pedagogia dinâmica e actualizada;

b) Contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, inventivo e criador dos estudantes, apoiando -os e estimulando -os na sua formação cultural, científica, profissional e humana;

c) Orientar e contribuir activamente para a formação científica, técnica, cultural e pedagógica do pessoal docente que consigo colabore, apoiando a sua formação naqueles domínios;

d) Manter actualizados e desenvolver os seus conhecimentos culturais e científicos e efectuar trabalhos de investigação, numa procura constante do progresso científico e técnico e da satisfação das necessidades sociais;

e) Desempenhar activamente as suas funções, nomeadamente elaborando e pondo à disposição dos alunos materiais didácticos actualizados;

f) Cooperar interessadamente nas actividades de extensão da escola, como forma de apoio ao desenvolvimento da sociedade em que essa acção se projecta;

g) Prestar o seu contributo ao funcionamento eficiente e produtivo da escola, assegurando o exercício das funções para as quais foram eleitos ou designados ou dando cumprimento às acções que lhes hajam sido cometidas pelos órgãos competentes, dentro do seu horário de trabalho e no domínio científico -pedagógico em que a sua actividade se exerça;

h) Conduzir com rigor científico a análise de todas as matérias, sem prejuízo da liberdade de orientação e de opinião consagrada no artigo seguinte;

i) Colaborar com as autoridades competentes e com os órgãos interessados no estudo e desenvolvimento do ensino e da investigação, com vista a uma constante satisfação das necessidades e fins conducentes ao progresso da sociedade portuguesa;

j) Melhorar a sua formação e desempenho pedagógico.

Anexo 3 - Excepções ao Regime de Dedicação Exclusiva - DL 205/2009

- Direitos de autor
- Realização de conferências, palestras, cursos breves e outras actividades análogas
- Ajudas de custo
- Despesas de deslocação
- Desempenho de funções em órgãos da instituição a que esteja vinculado
- Participação em órgãos consultivos de instituição estranha àquela a que pertença, desde que com a anuência prévia desta última e quando a forma de remuneração seja exclusivamente a de senhas de presença
- Participação em avaliações e em júris de concursos ou de exames estranhos à instituição a que esteja vinculado
- Elaboração de estudos ou pareceres mandados executar por entidades oficiais nacionais, da União Europeia ou internacionais, ou no âmbito de comissões constituídas por sua determinação
- Prestação de serviço docente em instituição de ensino superior pública diversa da instituição a que esteja vinculado, quando, com autorização prévia desta última, se realize para além do período semanal de trinta e cinco horas de serviço e não exceda quatro horas semanais; actividades exercidas, quer no âmbito de contratos entre a instituição a que pertence e outras entidades públicas ou privadas, nacionais, estrangeiras ou internacionais, quer no âmbito de projectos subsidiados por quaisquer dessas entidades, desde que se trate de actividades da responsabilidade da instituição e que os encargos com as correspondentes remunerações sejam satisfeitos através de receitas provenientes dos referidos contratos ou subsídios, nos termos de regulamento aprovado pela própria instituição de ensino superior.

Anexo 4 - Funções Vs Categoria e Estatuto Vs. Habilitações Académicas

O estatuto da carreira docente, aprovado pelo Decreto-lei 448/79, de 13 de Novembro, definia as seguintes funções inerentes a cada categoria:

- Os assistentes estagiários e os assistentes são encarregados das aulas práticas mas os assistentes podem igualmente ser incumbidos da regência de disciplinas.
- Os professores auxiliares dão aulas práticas e podem leccionar aulas teóricas de cursos de licenciaturas e de pós-graduação.
- Os professores associados têm estas tarefas docentes acrescidas da direcção de seminários.
- Os professores catedráticos além dos encargos de ensino coordenam os programas, o estudo e a aplicação de métodos de ensino.

No que diz respeito à investigação, o estatuto pretendia estipular uma hierarquia funcional:

- os assistentes e os professores auxiliares têm por incumbência a prestação de serviço em trabalhos de laboratório ou de campo;
- os professores associados orientam e realizam trabalhos de investigação;
- os professores catedráticos dirigem e realizam trabalhos de investigação.

Tabela 8: Estatuto Vs. Habilitações académicas

Estatuto	Habilitações Académicas Exigidas
Assistente estagiário	Licenciatura
Assistente	Mestrado ou provas especiais de promoção
Professor auxiliar	Doutoramento
Professor associado	Doutoramento Cinco anos de serviço efectivo como docente universitário
Professor catedrático	Agregação

Fonte: Adaptado de acordo com os decretos-lei mencionados

Anexo 5 - Docentes no Ensino Superior, por tipo de ensino, segundo o nível de qualificação dos docentes – Portugal, 2001 – 2002 e 2006-2007

(Nº / Number)

	2001-2002			2002-2003			2003-2004		
	Doutorados/ with PhD	S/ Doutor./ without PhD	Total	Doutorados/ with PhD	S/ Doutor./ without PhD	Total	Doutorados/ with PhD	S/ Doutor./ without PhD	Total
Ensino Superior Público									
Public Higher Education	7 562	16 734	24 296	8 106	16 464	24 570	8 512	16 282	24 794
Universitário / University	6 870	7 585	14 455	7 301	7 220	14 521	7 604	6 986	14 590
Politécnico / Polytechnic	692	9 149	9 841	805	9 244	10 049	908	9 296	10 204
Ensino Superior Privado									
Private Higher Education	1 903	9 541	11 444	2 067	9 554	11 621	2 145	9 463	11 608
Universitário / University	1 606	5 912	7 518	1 689	5 775	7 464	1 724	5 694	7 418
Politécnico / Polytechnic	297	3 629	3 926	378	3 779	4 157	421	3 769	4 190
TOTAL	9 465	26 275	35 740	10 173	26 018	36 191	10 657	25 745	36 402

	2004-2005			2005-2006			2006-2007		
	Doutorados/ with PhD	S/ Doutor./ without PhD	Total	Doutorados/ with PhD	S/ Doutor./ without PhD	Total	Doutorados/ with PhD	S/ Doutor./ without PhD	Total
Ensino Superior Público									
Public Higher Education	9 128	16 240	25 368	9 783	16 431	26 214	10 252	15 163	25 415
Universitário / University	8 076	6 782	14 858	8 535	6 449	14 984	8 858	5 880	14 738
Politécnico / Polytechnic	1 052	9 458	10 510	1 248	9 982	11 230	1 394	9 283	10 677
Ensino Superior Privado ⁽¹⁾									
Private Higher Education	2 183	9 222	11 405	2 307	8 913	11 220	2 387	8 267	10 654
Universitário / University	1 756	5 488	7 244	1 850	5 234	7 084	1 896	4 764	6 660
Politécnico / Polytechnic	427	3 734	4 161	457	3 679	4 136	491	3 503	3 994
TOTAL	11 311	25 462	36 773	12 090	25 344	37 434	12 639	23 430	36 069

Fonte / Source:

GPEARI / MCTES, Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES) / Biographical Record of Higher Education Teaching Staff (REBIDES)

Anexo 6

A modernização do estatuto

O novo estatuto da carreira docente resulta das significativas alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto, tal como mencionado anteriormente. Estas alterações fazem-se sentir, essencialmente, ao nível das categorias, do processo de selecção, recrutamento e promoção dos docentes, mantendo, no entanto, ao nível das IES, o princípio das duas carreiras distintas: a carreira docente universitária e a carreira docente do ensino superior politécnico, de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo. São, ainda, introduzidos princípios da avaliação de desempenho, periódica e obrigatória, de todos os docentes, tendo sido eliminados “os mecanismos de progressão automática entre categorias”, numa clara tentativa de uniformização com o regime de Contratados em Funções Públicas.

Este diploma representa uma tentativa de incutir “transparência, qualificação na base da carreira, estatuto reforçado de estabilidade no emprego (*tenure*), avaliação e exigência de concurso para mudanças de categoria”¹³.

De acordo com o novo estatuto da carreira docente vigente no DL n.º 205/2009, de 31 de Agosto, são apresentadas várias alterações no que diz respeito à:

- a) Tipologia das categorias do pessoal docente, passa a ser a seguinte:
 - Professor Catedrático; Professor Associado; e Professor auxiliar;

- b) Figura do pessoal especialmente contratado (além das categorias anteriormente mencionadas) pode existir, como prestação de serviço docente, personalidades, nacionais ou não, de reconhecida competência científica, pedagógica ou profissional, cujo contributo se venha a revelar de incontestável interesse e necessidade para a IES. As nomenclaturas associadas a estas categorias designam-se por:
 - Professor Convidado; Assistente Convidado ou Leitor;
 - Podem ser contratados como monitores estudantes de ciclos de estudos de licenciatura ou de mestrado de uma IES.

¹³ DL 205/2009, de 31 de Agosto. As principais revisões deste diploma podem consultadas no Anexo VI

No que respeita às funções, contratação e vinculação dos docentes e do pessoal especialmente contratado, podemos verificar o resumo das alterações no Anexo 1, e quanto aos direitos e deveres do pessoal docente, podem ser consultados no Anexo 2. Quanto à Liberdade de orientação e de opinião científica, o pessoal docente continua a gozar da liberdade de orientação e de opinião científica na leccionação das matérias ensinadas e no contexto dos programas. De acordo com o novo Estatuto da Carreira Docente, nos regimes de prestação de serviço, os docentes de carreira exercem as suas funções, em regra, em regime de dedicação exclusiva, realizado em regime de tempo integral¹⁴ mediante manifestação do interessado nesse sentido¹⁵. O pessoal docente para além da carreira é, igualmente, contratado nos termos fixados pelo Estatuto da Carreira Docente.

O regime de dedicação exclusiva implica a renúncia ao exercício de qualquer função ou actividade remunerada, pública ou privada, incluindo o exercício de profissão liberal. A violação deste compromisso implica a reposição das importâncias efectivamente recebidas correspondentes à diferença entre o regime de tempo integral e o regime de dedicação exclusiva, para além da eventual responsabilidade disciplinar. As excepções a este tipo de regime podem ser consultadas no Anexo 3.

Outra alteração vigente no DL 205/2009, está interligada com o facto de que os docentes estão sujeitos a um regime de avaliação do desempenho, a qual é definida e aprovada por cada instituição de ensino superior. Esta avaliação do desempenho tem por base os seguintes princípios: de orientação, visando a melhoria da qualidade do desempenho dos docentes; a consideração de todas as vertentes da actividade dos docentes; a consideração da especificidade de cada área disciplinar; a consideração dos processos de avaliação conducentes à obtenção pelos docentes de graus e títulos académicos no período em apreciação; a consideração dos relatórios produzidos no período em apreciação no cumprimento de obrigações do estatuto da

¹⁴ De acordo com o Estatuto da Carreira Docente (DL205/2009), entende -se por regime de tempo integral aquele que corresponde à duração semanal do trabalho para a generalidade dos trabalhadores em regime de contrato de trabalho em funções públicas. A duração do trabalho compreende o exercício de todas as funções fixadas pelo mesmo estatuto, incluindo o tempo de trabalho prestado fora da instituição de ensino superior que seja inerente ao cumprimento das referidas funções. No regime de tempo parcial, o número total de horas de serviço semanal, incluindo aulas, a sua preparação e apoio aos alunos, é contratualmente fixado.

¹⁵ À transição entre os regimes de dedicação exclusiva e de tempo integral aplica -se o disposto no Decreto – Lei n.º 145/87, de 24 de Março.

carreira e a sua avaliação; a responsabilização pelo processo de avaliação do dirigente máximo da instituição de ensino superior; a realização da avaliação pelos órgãos científicos da instituição de ensino superior, através dos meios considerados mais adequados, podendo recorrer à colaboração de peritos externos; a participação dos órgãos pedagógicos da instituição de ensino superior; a realização periódica, pelo menos de três em três anos; os resultados da avaliação do desempenho expressam uma menção reportada a uma escala não inferior a quatro posições que claramente evidencie o mérito demonstrado; a homologação dos resultados da avaliação do desempenho pelo dirigente máximo da instituição de ensino superior, assegurando um justo equilíbrio da distribuição desses resultados, em obediência ao princípio da diferenciação do desempenho; a previsão da audiência prévia dos interessados; e a previsão da possibilidade de os interessados impugnarem judicialmente, nos termos gerais, o acto de homologação e a decisão sobre a reclamação.

Quando a avaliação do desempenho é considerada positiva permite que a contratação por tempo indeterminado dos professores auxiliares ou a renovação dos contratos, a termo certo, dos docentes não integrados na carreira. A avaliação do desempenho produz, ainda, efeitos na alteração na ascensão da carreira e no posicionamento remuneratório na categoria do docente. No caso de avaliação do desempenho ser negativa, durante o período de seis anos, é aplicável o regime geral fixado na lei para o efeito.¹⁶

Todas estas alterações no estatuto da carreira docente aparentam ter implicações, directas e indirectas, nas condições de trabalho destes profissionais, podendo existir uma correlação com os ideais defendidos pela ideologia da NGP. É neste sentido que, de seguida, se avaliam os possíveis impactos que a NGP teve nas condições de trabalho dos profissionais académicos.

¹⁶ Anexo VII – Tabela 6 - Quadro resumo das alterações ao Estatuto da Carreira Docente

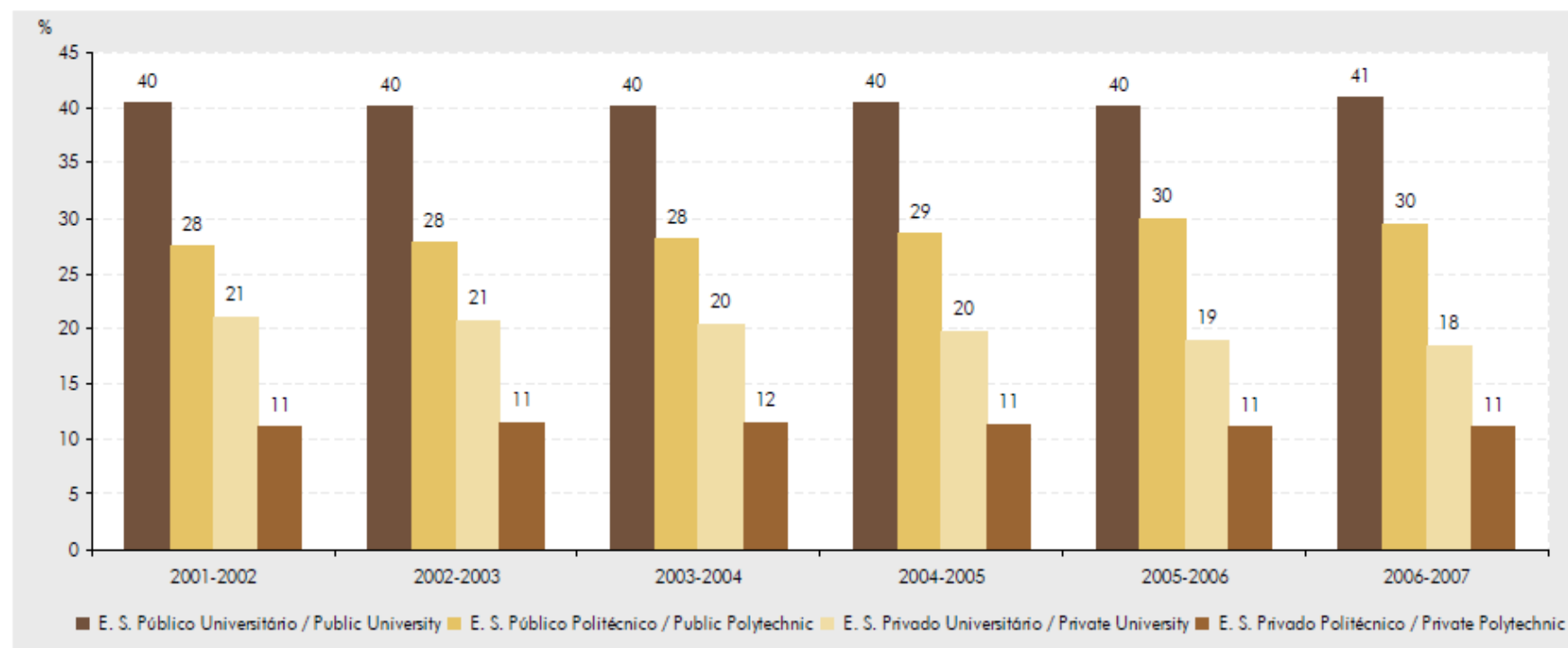
Anexo 6 - DL 205/2009, de 31 de Agosto - Principais Revisões

- Manutenção do paralelismo entre as carreiras de investigação e docente, passando o doutoramento a ser o grau de entrada na carreira e a consequente abolição das categorias de assistente e assistente estagiário;
- A definição de mecanismos de rejuvenescimento do corpo docente que permitam a todos concorrer aos lugares de topo com base no próprio mérito;
- O alargamento dos lugares de topo da carreira;
- O regime de dedicação exclusiva como regra base;
- A garantia de autonomia pedagógica e científica através da introdução de um estatuto reforçado de estabilidade no emprego (*tenure*) para os professores catedráticos e associados;
- A criação de condições que favoreçam a cooperação entre as universidades e as outras instituições;
- A obrigatoriedade de concursos internacionais para professores, com júris maioritariamente externos à instituição;
- A constituição de júris a nível nacional, sempre que os concursos sejam em áreas em que a instituição não detenha competência específica;
- Maior transparência nos concursos de forma a não restringir demasiado o universo dos candidatos assim como de uma maior publicidade de todas as fases do processo;
- A valorização de todas as funções dos docentes, em especial, no que toca ao desempenho científico, à capacidade tecnológica e de outras actividades de primordial relevância para a missão da instituição do ensino superior;
- A introdução da figura do recurso através de mecanismos de resolução extrajudicial de conflitos como forma de reforço das condições de funcionamento da própria instituição.
- No caso dos concursos que não apresentem um número suficiente de candidatos, é permitido, a título excepcional, a possibilidade de contratar assistentes convidados, em tempo integral, por um período máximo de quatro anos;
- Passa a ser objecto das IES a regulamentação relativa da gestão do pessoal docente, e definem-se os princípios da avaliação do desempenho, periódica e obrigatória de todos os docentes.

Anexo 7 - Quadro resumo das alterações ao Estatuto da Carreira Docente

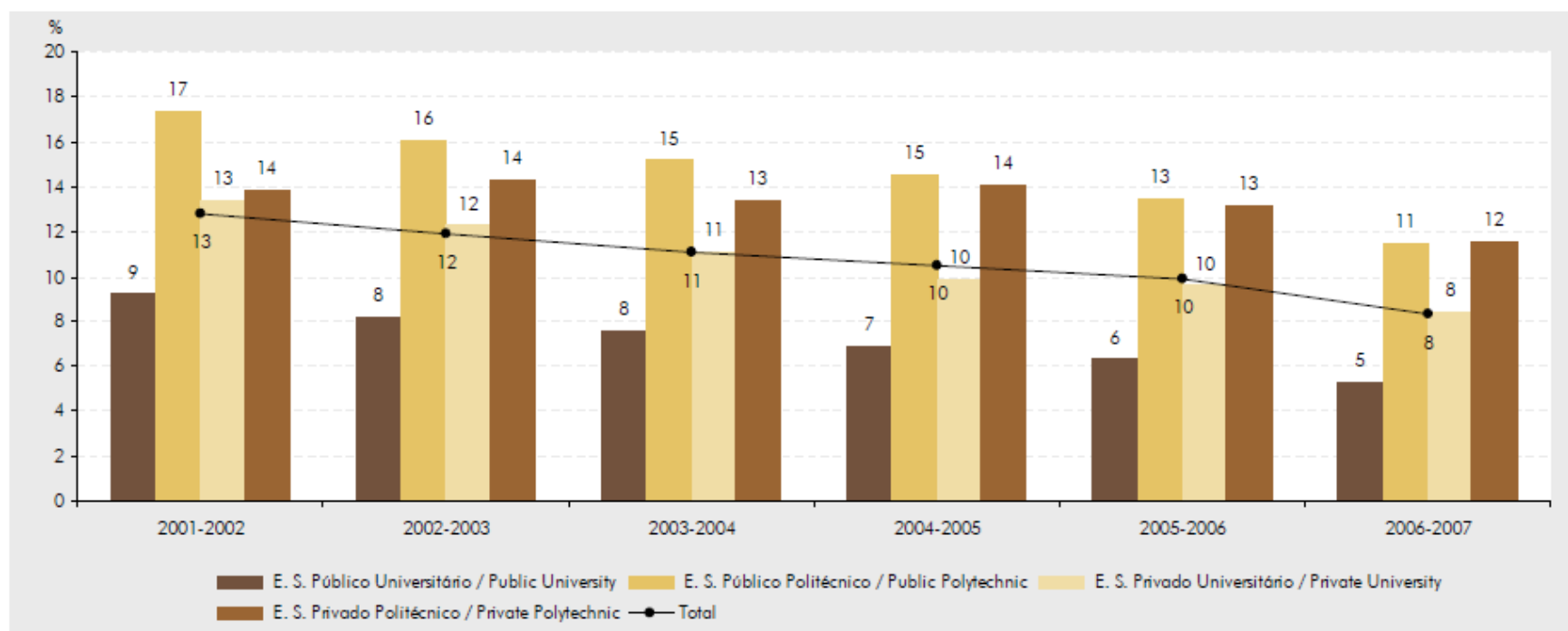
	DL 448/79, de 13 Novembro	DL 205/2009, de 31 de Agosto
Tipo Carreira	Docente Universitário e Docente do Ensino Superior Politécnico	Mantêm-se: Docente Universitário e Docente do Ensino Superior Politécnico.
Categorias	Assistente Estagiário Assiste Professor Auxiliar Professor Associado Professor Catedrático	Professor Auxiliar Professor Associado Professor Catedrático
Contratação	Professores catedráticos e associados podem ser recrutados: por transferência; por concurso documental. Professores auxiliares são recrutados de entre: assistentes ou assistentes convidados ou professores auxiliares convidados habilitados com o grau de doutor ou equivalente. Os assistentes são recrutados de entre: assistentes estagiários ou assistentes convidados; outras individualidades. Os assistentes estagiários são recrutados por concurso documental.	Concurso Documental para todas as categorias.
Promoção	Transição automática entre carreiras	Eliminado mecanismo de transição automática entre carreiras - exigência de concursos.
Vínculo	AS categorias de Assistente Estagiário, Assiste, Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Catedrático devem exercer funções em regime de tempo integral.	Regime de dedicação exclusiva.
Avaliação Desempenho	Não previsto.	Regime de avaliação de desempenho constante de regulamento aprovado pela IES - Periódica e obrigatória. (Tem efeito na contratação ou renovação de contrato e alteração do posicionamento remuneratório).

Anexo 8 - Repartição de Docentes no Ensino Superior por Tipo de Ensino – Portugal, 2001 – 2002 e 2006-2007



Fonte / Source:
GPEAR / MCTES, Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES) / Biographical Record of Higher Education Teaching Staff (REBIDES)

Anexo 9 - Percentagem de Jovens Docentes (< 30 anos), no Ensino Superior, por tipo de ensino – Portugal, 2001-2002 e 2006-2007



Fonte / Source:

GPEAR / MCTES, Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES). / Biographical Record of Higher Education Teaching Staff (REBIDES)

Anexo 10 - Docentes por Subsistema de Ensino e Sexo, de 2001 a 2008

Subsistema de ensino		Sexo	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Público	Universitário	H	9 016	9 002	8 965	9 139	9 175	8 995	8 884	8 805
		M	5 439	5 519	5 625	5 719	5 809	5 743	5 682	5 661
		HM	14 455	14 521	14 590	14 858	14 984	14 738	14 566	14 466
	Politécnico	H	5 409	5 566	5 594	5 677	5 807	5 532	5 336	5 395
		M	4 432	4 483	4 610	4 833	5 423	5 145	4 929	4 867
		HM	9 841	10 049	10 204	10 510	11 230	10 677	10 265	10 262
	Total	H	14 425	14 568	14 559	14 816	14 982	14 527	14 220	14 200
		M	9 871	10 002	10 235	10 552	11 232	10 888	10 611	10 528
		HM	24 296	24 570	24 794	25 368	26 214	25 415	24 831	24 728

Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior, GPEAR/MCTES

Anexo 11 - Docentes por Subsistema de ensino superior e categoria profissional de 2001 a 2008

Subsistema de ensino		Categoria	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Público	Universitário	Professor catedrático	1 146	1 168	1 158	1 254	1 295	1 293	1 289	1 274
		Professor associado	1 954	2 048	2 127	2 216	2 277	2 288	2 303	2 274
		Professor auxiliar	4 334	4 522	4 753	5 094	5 413	5 720	6 114	6 452
		Assistente	5 357	5 289	5 128	4 893	4 719	4 282	3 915	3 590
		Assistente estagiário	629	516	381	255	171	134	105	76
		Leitor	269	247	231	236	238	235	202	189
		Monitor	333	315	335	390	388	291	218	222
		Outras categorias	49	51	69	88	483	495	420	389
		Não disponível	384	365	408	432	-	-	-	-
		Total	14 455	14 521	14 590	14 858	14 984	14 738	14 566	14 466
	Politécnico	Professor coordenador	594	647	665	699	738	728	756	773
		Professor adjunto	3 474	3 605	3 691	3 810	3 919	3 914	3 916	4 069
		Assistente de 2.º triénio	1 673	1 985	2 223	2 421	2 521	2 349	2 372	2 265
		Assistente de 1.º triénio	2 462	2 290	2 011	1 835	1 527	1 475	1 390	1 612
		Outras categorias	541	498	635	822	2 522	2 211	1 831	1 543
		Não disponível	1 097	1 024	979	923	3	-	-	-
		Total	9 841	10 049	10 204	10 510	11 230	10 677	10 265	10 262

Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior, GPEARI/MCTES

Anexo 12 - Categoria por Subsistema de ensino, Categoria profissional e Sexo, em 2008

Subsistema de ensino			Categoria		H		M		HM	
					N.º	%	N.º	%	N.º	%
Público	Universitário	Professor catedrático	996	5%	278	2%	1 274	4%		
		Professor associado	1 544	8%	730	5%	2 274	6%		
		Professor auxiliar	3 746	19%	2 706	18%	6 452	18%		
		Assistente	2 009	10%	1 581	10%	3 590	10%		
		Assistente estagiário	43	0,2%	33	0,2%	76	0,2%		
		Leitor	65	0,3%	124	1%	189	1%		
		Monitor	123	1%	99	1%	222	1%		
		Outras Categorias	279	1%	110	1%	389	1%		
		Total	8 805	44%	5 661	37%	14 466	41%		
	Politécnico	Professor coordenador	428	2%	345	2%	773	2%		
		Professor adjunto	2 306	12%	1 763	11%	4 069	12%		
		Assistente de 2.º triénio	1 260	6%	1 005	7%	2 265	6%		
		Assistente de 1.º triénio	750	4%	862	6%	1 612	5%		
		Outras Categorias	651	3%	892	6%	1 543	4%		
		Total	5 395	27%	4 867	32%	10 262	29%		

Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior, GPEARI/MCTES

Anexo 13 - Docentes por Subsistema de ensino e Grau académico mais elevado, de 2001 a 2008

Subsistema de ensino			Grau académico	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Público	Universitário	Doutor		6 870	7 301	7 604	8 076	8 535	8 858	9 314	9 589
		Mestre		3 870	3 803	3 684	3 481	2 731	2 459	2 138	1 888
		Licenciado		3 446	3 186	3 078	3 049	3 550	3 279	3 011	2 897
		Bacharel		58	54	49	49	70	58	44	38
		Outro		211	177	175	203	98	84	59	54
		Total		14 455	14 521	14 590	14 858	14 984	14 738	14 566	14 466
	Politécnico	Doutor		692	805	908	1 052	1 248	1 394	1 532	1 750
		Mestre		3 373	3 644	3 846	4 082	4 213	4 211	4 116	4 198
		Licenciado		5 066	4 977	4 872	4 834	5 138	4 540	4 201	4 056
		Bacharel		530	425	387	370	506	420	293	151
		Outro		180	198	191	172	125	112	123	107
		Total		9 841	10 049	10 204	10 510	11 230	10 677	10 265	10 262

Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior, GPEARI/MCTES

Anexo 14 - Docentes por Subsistema de ensino, Grau académico mais elevado e Sexo, em 2008

Subsistema de ensino		Grau académico	H		M		HM	
			N.º	%	N.º	%	N.º	%
Público	Universitário	Doutor	5 898	29%	3 691	24%	9 589	27%
		Mestre	1 019	5%	869	6%	1 888	5%
		Licenciado	1 828	9%	1 069	7%	2 897	8%
		Bacharel	22	0,1%	16	0,1%	38	0,1%
		Outro	38	0,2%	16	0,1%	54	0,2%
		Total	8 805	44%	5 661	37%	14 466	41%
	Politécnico	Doutor	1 029	5%	721	5%	1 750	5%
		Mestre	2 070	10%	2 128	14%	4 198	12%
		Licenciado	2 123	11%	1 933	13%	4 056	11%
		Bacharel	89	0,4%	62	0,4%	151	0,4%
		Outro	84	0,4%	23	0,1%	107	0,3%
		Total	5 395	27%	4 867	32%	10 262	29%

Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior, GPEAR/MCTES

Anexo 15 - Dados Estatística – Gênero (Gráfico 2)

Gênero

N	Válidos	566
	Falta	290

Gênero

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Masculino	296	34,6	52,3	52,3
	Feminino	270	31,5	47,7	100,0
	Total	566	66,1	100,0	
Falta	Sem resposta	279	32,6		
	Sistema	11	1,3		
	Total	290	33,9		
Total		856	100,0		

Anexo 16 – Dados Estatística – Tipo de Instituição (Gráfico 3)

Como descreve a actual instituição?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Univ. Pública	559	65,3	75,5	75,5
	Univ. Privada	4	,5	,5	76,1
	Inst. Polit. Público	167	19,5	22,6	98,6
	Inst. Polit. Privado	1	,1	,1	98,8
	Centro Inv. / Lab. Assoc.	9	1,1	1,2	100,0
Falta	Sem resposta	740	86,4	100,0	
	Sistema	105	12,3		
	Total	11	1,3		
Total		116	13,6		
Total		856	100,0		

Anexo 17 - Dados Estatística – Género Vs Instituição (Gráfico 4)

Dados Estatísticos

	Dados					
	Válido		Falta		Total	
	N	Percentagem	N	Percentagem	N	Percentagem
Tipo Instituição * Género	516	60,3%	340	39,7%	856	100,0%

Tipo Instituição * Género

		Género		Total
		Masculino	Feminino	
Tipo Instituição	Univ. Pública	210	178	388
	Univ. Privada	3	0	3
	Inst. Polit. Público	66	50	116
	Inst. Polit. Privado	0	1	1
	Centro Inv. / Lab. Assoc.	1	7	8
Total		280	236	516

Anexo 18 - Disciplina de maior grau (Gráfico 5)

Disciplina de maior grau		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Ensino e ciências da educação	44	5,1	6	6
	Humanidades e artes	70	8,2	9,5	15,5
	Ciências Sociais e Comportamentais	80	9,3	10,9	26,4
	Ciências Empresariais e de administração, economia	73	8,5	9,9	36,3
	Direito	10	1,2	1,4	37,7
	Ciências da Vida	61	7,1	8,3	46
	Física, matemática, ciências computacionais	129	15,1	17,6	63,5
	Engenharias, manufatura e construção, arquitectura	158	18,5	21,5	85
	Agricultura	12	1,4	1,6	86,7
	Medicina, Ciências da Saúde, serviços sociais	56	6,5	7,6	94,3
	Outro	41	4,8	5,6	99,9
	Não se aplica	1	0,1	0,1	100
	Total	735	85,9	100	
Falta	Sem resposta	110	12,9		
	Sistema	11	1,3		
	Total	121	14,1		
Total		856	100		

Anexo 19 - N.º de Anos de trabalho a tempo inteiro nas instituições de ensino superior (Gráfico 6)

Dados Estatísticos

N	Válidos	717
	Falta	139
Média		15,62
Mediana		14,00
Moda		8
Desvio Padrão		8,853

N.º de Anos de trabalho a tempo inteiro nas instituições de ensino superior

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	0	19	2,2	2,6	2,6
	0	1	,1	,1	2,8
	1	3	,4	,4	3,2
	2	13	1,5	1,8	5,0
	3	12	1,4	1,7	6,7
	4	13	1,5	1,8	8,5
	5	26	3,0	3,6	12,1
	6	15	1,8	2,1	14,2
	7	23	2,7	3,2	17,4
	8	41	4,8	5,7	23,2
	9	35	4,1	4,9	28,0
	10	33	3,9	4,6	32,6
	11	38	4,4	5,3	37,9
	12	35	4,1	4,9	42,8
	13	32	3,7	4,5	47,3
	14	24	2,8	3,3	50,6
	15	30	3,5	4,2	54,8
	16	26	3,0	3,6	58,4
	17	22	2,6	3,1	61,5
	18	27	3,2	3,8	65,3
	19	19	2,2	2,6	67,9
	20	20	2,3	2,8	70,7

	21	17	2,0	2,4	73,1
	22	21	2,5	2,9	76,0
	23	19	2,2	2,6	78,7
	24	19	2,2	2,6	81,3
	25	25	2,9	3,5	84,8
	26	16	1,9	2,2	87,0
	27	14	1,6	2,0	89,0
	28	8	,9	1,1	90,1
	29	7	,8	1,0	91,1
	30	20	2,3	2,8	93,9
	31	10	1,2	1,4	95,3
	32	6	,7	,8	96,1
	33	7	,8	1,0	97,1
	34	8	,9	1,1	98,2
	35	2	,2	,3	98,5
	36	4	,5	,6	99,0
	37	3	,4	,4	99,4
	38	2	,2	,3	99,7
	40	1	,1	,1	99,9
	46	1	,1	,1	100,0
	Total	717	83,8	100,0	
Falta	Sem resposta	128	15,0		
	Sistema	11	1,3		
	Total	139	16,2		
Total		856	100,0		

Anexo 20 - Ano primeiro contrato (Gráfico 7)

Dados Estatísticos

N	Válido	693
	Falta	163
Média		1,84
Mediana		2,00
Moda		2
Desvio Padrão		,724

Ano primeiro contrato

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	1	244	28,5	35,2	35,2
	2	313	36,6	45,2	80,4
	3	136	15,9	19,6	100,0
	Total	693	81,0	100,0	
Falta	Sistema	163	19,0		
Total		856	100,0		

Anexo 21 - Contratação Full Time ou Part Time (Gráfico 9)

Dados Estatísticos

N	Válido	740
	Falta	116
Média		1,11
Desvio Padrão		,502

Full Time Vs Part Time

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Full-time	697	81,4	94,2	94,2
	Part-time	24	2,8	3,2	97,4
	Outro	19	2,2	2,6	100,0
	Total	740	86,4	100,0	
Falta	Sem resposta	105	12,3		
	Sistema	11	1,3		
	Total	116	13,6		
Total		856	100,0		

Anexo 22 - Dados Estatísticos - Segundo Emprego (Gráfico 14)

Não tem um segundo trabalho

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
Válido	Sim	614	71,7	84,6	84,6
	Não	112	13,1	15,4	100,0
	Total	726	84,8	100,0	
Falta	Sem resposta	119	13,9		
	Erro do Sistema	11	1,3		
	Total	130	15,2		
Total		856	100,0		

Anexo 23 - Dados Estatísticos - Duração do contrato actual de trabalho nas IES (Gráfico 11)

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
Válido	Efectivo (<i>tenured</i>)	350	40,9	48	48
	Contratado por tempo indeterminado (sem termo, mas sem garantia de permanência)	21	2,5	2,9	50,9
	Contratado a termo com perspectiva de emprego permanente (<i>tenure-track</i>)	167	19,5	22,9	73,8
	Contratado a termo sem perspectiva de emprego permanente	159	18,6	21,8	95,6
	Outro	32	3,7	4,4	100
	Total	729	85,2	100	
Falta	Sem resposta	116	13,6		
	Sistema	11	1,3		
	Total	127	14,8		
Total		856	100		

Anexo 24 - Categorias Acadêmicas – Universidade e Politécnico (Gráficos 12 e 13)

Categoria Acadêmica

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Professor Catedrático	57	6,7	7,8	7,8
	Professor Associado	97	11,3	13,2	21,0
	Professor Auxiliar	284	33,2	38,6	59,6
	Professor Convidado Catedrático	1	,1	,1	59,7
	Professor Auxiliar Associado	5	,6	,7	60,4
	Professor Convidado Auxiliar	11	1,3	1,5	61,9
	Assistente	41	4,8	5,6	67,5
	Assistente Convidado	17	2,0	2,3	69,8
	Leitor	4	,5	,5	70,3
	Outro	11	1,3	1,5	71,8
	Politécnico - Professor Coordenador	29	3,4	3,9	75,8
	Politécnico - Professor Adjunto	74	8,6	10,1	85,9
	Politécnico - Assistente 2.º Triénio	13	1,5	1,8	87,6
	Politécnico - Assistente 1.º Triénio	7	,8	1,0	88,6
	Politécnico - Equiparado Professor Adjunto	48	5,6	6,5	95,1
	Politécnico - Equiparado Assistente 2.º Triénio	24	2,8	3,3	98,4
	Politécnico - Equiparado Assistente 1.º Triénio	10	1,2	1,4	99,7
	Politécnico - Outro	2	,2	,3	100,0
	Total	735	85,9	100,0	
Falta	Sem resposta	109	12,7		
	Sistema	12	1,4		
	Total	121	14,1		
Total		856	100,0		

Anexo 25 – Avaliação das Condições de Trabalho (Gráfico 16)

		Salas de aula	Tecnologia para o Ensino	Laboratórios	Equipamento e instrumentos de investigação	Serviços de Informática	Biblioteca	Gabinete	Suporte de Secretariado	Telecomunicações (Internet, networks, telefones)	Pessoal de Apoio às Aulas	Pessoal de Apoio à Investigação	Financiamento para Investigação	Total
Válido	1 - Excelente	84	73	52	44	63	82	101	38	109	34	46	46	772
	2	274	242	177	162	222	226	233	154	248	122	59	60	2179
	3	181	209	211	211	243	209	163	183	171	198	125	130	2234
	4	86	110	105	146	98	109	92	167	97	165	154	151	1480
	5 - Mau	28	17	44	64	28	29	66	110	27	124	248	257	1042
	Total	653	651	589	627	654	655	655	652	652	643	632	644	

Anexo 26 - Género Vs Satisfação (Gráfico 18)

		Como classificaria, de um modo geral, a sua satisfação com o seu emprego actual?					Total
		1 Muito Satisfeito	2	3	4	5 Pouco Satisfeito	
Género	Masculino	30	147	74	31	13	295
	Feminino	21	102	92	37	13	265
Total		51	249	166	68	26	560

Anexo 27 - Tomada de Decisão (Gráfico 20)

[illegible]

Anexo 28 - Influência nas Políticas Acadêmicas (Gráfico 21)

Ao nível do departamento ou unidade similar

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Acumulada Percentagem
Válido	1 - Muita influência	69	8,1	12,9	12,9
	2 - Alguma influência	229	26,8	42,9	55,8
	3 - Pouca influência	156	18,2	29,2	85,0
	4 - Nenhuma influência	80	9,3	15,0	100,0
	Total	534	62,4	100,0	
Falta	Sem resposta	292	34,1		
	Não é aplicável	19	2,2		
	Sistema	11	1,3		
	Total	322	37,6		
Total		856	100,0		

Ao nível da faculdade, escola ou unidade similar

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Acumulada Percentagem
Válido	1 - Muita influência	21	2,5	4,0	4,0
	2 - Alguma influência	117	13,7	22,3	26,3
	3 - Pouca influência	199	23,2	37,9	64,2
	4 - Nenhuma influência	188	22,0	35,8	100,0
	Total	525	61,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Não é aplicável	25	2,9		
	Sistema	11	1,3		
	Total	331	38,7		
Total		856	100,0		

Ao nível institucional

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Acumulada Percentagem
Válido	1 - Muita influência	15	1,8	3,0	3,0
	2 - Alguma influência	53	6,2	10,5	13,4
	3 - Pouca influência	144	16,8	28,5	41,9
	4 - Nenhuma influência	294	34,3	58,1	100,0
	Total	506	59,1	100,0	
Falta	Sem resposta	292	34,1		
	Não é aplicável	47	5,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	350	40,9		
Total		856	100,0		

Anexo 29 - Avaliação na docência (Gráfico 22)

Pelos Seus pares no departamento ou unidade

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	194	22,7	35,3	35,3
	Não	356	41,6	64,7	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta Sistema	295	34,5		
		11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Pelo director do departamento ou unidade

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	185	21,6	33,6	33,6
	Não	365	42,6	66,4	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta Sistema	295	34,5		
		11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Por membros de outros departamentos ou unidades da instituição

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	184	21,5	33,5	33,5
	Não	366	42,8	66,5	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta Sistema	295	34,5		
		11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Pessoal Administrativo Sênior da instituição

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	188	22,0	34,2	34,2
	Não	362	42,3	65,8	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta Sistema	295	34,5		
		11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Pelos Estudantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	132	15,4	24,0	24,0
	Não	418	48,8	76,0	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta Sistema	295	34,5		
		11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Avaliadores Externos

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	218	25,5	39,6	39,6
	Não	332	38,8	60,4	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta Sistema	295	34,5		
		11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Por si próprio (auto avaliação formal)

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	45	5,3	8,2	8,2
	Não	505	59,0	91,8	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta Sistema	295	34,5		
		11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Por ninguém na instituição ou fora

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	70	8,2	12,7	12,7
	Não	480	56,1	87,3	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta Sistema	295	34,5		
		11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Anexo 30 - Avaliação na Investigação (Gráfico 23)

Pelos Seus pares no departamento ou unidade

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	57	6,7	10,4	10,4
	Não	493	57,6	89,6	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Pelo director do departamento ou unidade

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	13	1,5	2,4	2,4
	Não	537	62,7	97,6	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Por membros de outros departamentos ou unidades da instituição

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	14	1,6	2,5	2,5
	Não	536	62,6	97,5	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Pessoal Administrativo Sênior da instituição

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	68	7,9	12,4	12,4
	Não	482	56,3	87,6	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Pelos Estudantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	437	51,1	79,5	79,5
	Não	113	13,2	20,5	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Avaliadores Externos

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	13	1,5	2,4	2,4
	Não	537	62,7	97,6	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Por si próprio (auto avaliação formal)

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	39	4,6	7,1	7,1
	Não	511	59,7	92,9	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Por ninguém na instituição ou fora

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	93	10,9	16,9	16,9
	Não	457	53,4	83,1	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Anexo 31 - Avaliação Serviços (Gráfico 24)

Pelos Seus pares no departamento ou unidade

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	315	36,8	57,3	57,3
	Não	235	27,5	42,7	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Pelo director do departamento ou unidade

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	40	4,7	7,3	7,3
	Não	510	59,6	92,7	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Por membros de outros departamentos ou unidades da instituição

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	283	33,1	51,5	51,5
	Não	267	31,2	48,5	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Pessoal Administrativo Sênior da instituição

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	215	25,1	39,1	39,1
	Não	335	39,1	60,9	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Pelos Estudantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	157	18,3	28,5	28,5
	Não	393	45,9	71,5	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Avaliadores Externos

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	45	5,3	8,2	8,2
	Não	505	59,0	91,8	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Por si próprio (auto avaliação formal)

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	54	6,3	9,8	9,8
	Não	496	57,9	90,2	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Por ninguém na instituição ou fora

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Sim	102	11,9	18,5	18,5
	Não	448	52,3	81,5	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Anexo 32 - Opinião Docentes Face à Gestão da Instituição (Gráfico 25)

Forte ênfase na missão da instituição

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1 Concordo totalmente	63	7,4	11,5	11,5
	2	66	7,7	12,0	23,5
	3	179	20,9	32,5	56,0
	4	161	18,8	29,3	85,3
	5 Discordo totalmente	81	9,5	14,7	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Boa comunicação entre a gestão e os académicos

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1 Concordo totalmente	86	10,0	15,7	15,7
	2	111	13,0	20,3	35,9
	3	202	23,6	36,9	72,8
	4	125	14,6	22,8	95,6
	5 Discordo totalmente	24	2,8	4,4	100,0
	Total	548	64,0	100,0	
Falta	Sem resposta	297	34,7		
	Sistema	11	1,3		
	Total	308	36,0		
Total		856	100,0		

Estilo de gestão top-down

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1 Concordo totalmente	39	4,6	7,4	7,4
	2	58	6,8	10,9	18,3
	3	179	20,9	33,8	52,1
	4	155	18,1	29,2	81,3
	5 Discordo totalmente	99	11,6	18,7	100,0
	Total	530	61,9	100,0	
Falta	Sem resposta	315	36,8		
	Sistema	11	1,3		
	Total	326	38,1		
Total		856	100,0		

Colegialidade nos processos de tomada de decisão

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1 Concordo totalmente	50	5,8	9,2	9,2
	2	90	10,5	16,5	25,7
	3	206	24,1	37,8	63,5
	4	159	18,6	29,2	92,7
	5 Discordo totalmente	40	4,7	7,3	100,0
	Total	545	63,7	100,0	
Falta	Sem resposta	300	35,0		
	Sistema	11	1,3		
	Total	311	36,3		
Total		856	100,0		

Forte orientação para o desempenho

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1 Concordo totalmente	78	9,1	14,3	14,3
	2	110	12,9	20,1	34,4
	3	208	24,3	38,1	72,5
	4	123	14,4	22,5	95,1
	5 Discordo totalmente	27	3,2	4,9	100,0
	Total	546	63,8	100,0	
Falta	Sem resposta	299	34,9		
	Sistema	11	1,3		
	Total	310	36,2		
Total		856	100,0		

Um processo administrativo lento e pesado

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1 Concordo totalmente	19	2,2	3,5	3,5
	2	67	7,8	12,2	15,7
	3	139	16,2	25,3	41,0
	4	151	17,6	27,5	68,5
	5 Discordo totalmente	173	20,2	31,5	100,0
	Total	549	64,1	100,0	
Falta	Sem resposta	296	34,6		
	Sistema	11	1,3		
	Total	307	35,9		
Total		856	100,0		

Atitude de apoio do pessoal administrativo em relação às actividades de docência

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1 Concordo totalmente	86	10,0	15,6	15,6
	2	116	13,6	21,1	36,7
	3	195	22,8	35,5	72,2
	4	117	13,7	21,3	93,5
	5 Discordo totalmente	36	4,2	6,5	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Atitude de apoio do pessoal administrativo em relação às actividades de investigação

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1 Concordo totalmente	151	17,6	27,9	27,9
	2	163	19,0	30,1	57,9
	3	145	16,9	26,8	84,7
	4	62	7,2	11,4	96,1
	5 Discordo totalmente	21	2,5	3,9	100,0
	Total	542	63,3	100,0	
Falta	Sem resposta	303	35,4		
	Sistema	11	1,3		
	Total	314	36,7		
Total		856	100,0		

Formação profissional para funções administrativas ou de gestão para os docentes

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1 Concordo totalmente	266	31,1	48,5	48,5
	2	147	17,2	26,8	75,4
	3	84	9,8	15,3	90,7
	4	36	4,2	6,6	97,3
	5 Discordo totalmente	15	1,8	2,7	100,0
	Total	548	64,0	100,0	
Falta	Sem resposta	297	34,7		
	Sistema	11	1,3		
	Total	308	36,0		
Total		856	100,0		

Anexo 33 - Opinião Docentes Face à Estrutura da Instituição (Gráfico 22)

A gestão de topo exerce uma liderança competente

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1 Concordo totalmente	69	8,1	12,6	12,6
	2	163	19,0	29,7	42,3
	3	171	20,0	31,1	73,4
	4	82	9,6	14,9	88,3
	5 Discordo totalmente	63	7,4	11,5	99,8
	6	1	,1	,2	100,0
	Total	549	64,1	100,0	
Falta	Sem resposta	296	34,6		
	Sistema	11	1,3		
	Total	307	35,9		
Total		856	100,0		

Sou mantido informado acerca do que se passa na minha instituição

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1 Concordo totalmente	52	6,1	9,5	9,5
	2	156	18,2	28,4	37,9
	3	150	17,5	27,3	65,2
	4	121	14,1	22,0	87,2
	5 Discordo totalmente	70	8,2	12,8	100,0
	Total	549	64,1	100,0	
falta	Sem resposta	296	34,6		
	Sistema	11	1,3		
	Total	307	35,9		
Total		856	100,0		

A falta de envolvimento dos docentes é um problema real

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1 Concordo totalmente	116	13,6	21,1	21,1
	2	175	20,4	31,8	52,9
	3	163	19,0	29,6	82,5
	4	68	7,9	12,4	94,9
	5 Discordo totalmente	28	3,3	5,1	100,0
	Total	550	64,3	100,0	
Falta	Sem resposta	295	34,5		
	Sistema	11	1,3		
	Total	306	35,7		
Total		856	100,0		

Os estudantes deveriam ter uma voz mais forte na determinação das políticas que os afectam

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1 Concordo totalmente	38	4,4	6,9	6,9
	2	88	10,3	16,0	23,0
	3	185	21,6	33,7	56,6
	4	163	19,0	29,7	86,3
	5 Discordo totalmente	75	8,8	13,7	100,0
	Total	549	64,1	100,0	
Falta	Sem resposta	296	34,6		
	Sistema	11	1,3		
	Total	307	35,9		
Total		856	100,0		

A gestão de topo apoia a liberdade académica

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1 Concordo totalmente	47	5,5	8,7	8,7
	2	166	19,4	30,7	39,4
	3	209	24,4	38,7	78,1
	4	74	8,6	13,7	91,9
	5 Discordo totalmente	44	5,1	8,1	100,0
	Total	540	63,1	100,0	
Falta	Sem resposta	305	35,6		
	Sistema	11	1,3		
	Total	316	36,9		
Total		856	100,0		

Anexo 34 – Inquérito – A Profissão Académica em Mudança - CIPES



A Profissão Académica em Mudança Portugal

Page 1 of 7

A. Carreira e Situação Profissional

INSTRUÇÕES: **Gravar** » - guarda as suas respostas e passa à página seguinte; **Voltar** - voltar à página anterior; **Cancelar** - fechar o questionário sem gravar respostas; **Enviar** - concluir o preenchimento do questionário.

Para guardar as suas respostas e continuar mais tarde o preenchimento do questionário deve sempre clicar primeiro em "Gravar »" e apenas depois fechar a janela do browser. Para regressar ao questionário basta utilizar novamente o link de acesso ao mesmo.

A1. Para cada uma das seguintes situações, indique por favor o ano de conclusão e o país no qual o obteve. Indique o ano com 4 dígitos. Se obteve o grau académico em Portugal indique "0000" no campo "Obtido em Portugal". Caso tenha obtido o grau noutro país, indique: "NÃO".

	ano	obtido em Portugal
Licenciatura	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mestrado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Doutoramento	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Pós-doutoramento	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Para cada grau académico adquirido noutro país, indique o grau e o país correspondente:
Indique cada caso, separado por vírgula, de acordo com: "grau académico - país". "grau académico - país".

A2. Identifique, por favor, a área científica que, no seu caso, corresponde a...

	grau mais elevado	unidade orgânica actual	área de ensino actual
Formação de Professores e Ciências da Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Humanidades e Artes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências Sociais e Comportamentais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestão e Administração, Economia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências da Vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências Físicas, Matemática, Ciências da Computação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engenharia, Manufatura e Construção, Arquitectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agricultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências Médicas, Ciências da Saúde, Serviços Sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Serviços de Pessoal, Serviços de Transporte, Serviços de Segurança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não aplicável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se escolheu a opção "Outro" na questão anterior, por favor indique a área científica no seguinte campo:

A3. Como caracterizaria a formação que recebeu ao longo do seu processo de doutoramento?

Assinale todas as opções que se aplicarem - se não possui um grau de doutoramento, por favor, passe à questão A4.

- ☐ Frequentou um conjunto de cursos prescritos
- ☐ Escreveu uma tese ou dissertação
- ☐ Recebeu orientação na sua investigação
- ☐ Escolheu o seu próprio tópico de investigação
- ☐ Recebeu algum tipo de bolsa
- ☐ Estabeleceu um contrato laboral durante os seus estudos (para ensino ou investigação)
- ☐ Recebeu formação em competências de formação ou aprendeu métodos de ensino
- ☐ Esteve envolvido/a em projectos de investigação com docentes ou com investigadores/as
- ☐ Esteve num comité institucional ou departamental

A4. Desde o seu primeiro grau, quantos anos esteve empregado nas seguintes situações?

Indique o número de anos para cada situação em valores inteiros. Nos casos que não se aplicarem à sua situação, por favor indique "0".

	tempo inteiro	tempo parcial
Instituições de ensino superior	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Institutos de investigação	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Instituições governamentais ou do sector público	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Indústria ou Instituições do sector privado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Trabalhador por conta própria	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Se mencionou, na questão anterior, algum emprego não académico, desde há quantos anos trabalha na academia sem intercalar fases de emprego noutras áreas ocupacionais?

A5. Em quantas instituições esteve empregado desde...

Indique o número de instituições nas quais esteve empregado desde a sua licenciatura a grau mais elevado. Não inclua um valor para cada caso. Nos casos em que não esteve empregado, indique "0".

	entre a licenciatura e o grau mais elevado	desde o grau mais elevado
Instituições de ensino superior ou institutos de investigação	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Outras (incluindo por conta própria)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

A6. Por favor indique o seguinte:

Indique os anos devem ser indicados com 4 dígitos. No último caso, se não inserir nada o seu serviço dele não é apresentado na questão, por favor, indique "0".

	respostas
Ano da sua primeira contratação a tempo inteiro (além de assistente de investigação e ensino) no sector do ensino superior/investigação	<input type="text"/>
Ano da sua primeira contratação na sua instituição actual	<input type="text"/>
Ano da sua contratação/promoção para a sua categoria profissional actual na sua instituição actual	<input type="text"/>
Por quantos meses interrompeu o seu serviço na sua instituição actual por razões familiares, licença ou estudo a tempo inteiro?	<input type="text"/>

A7. Qual é a sua situação de emprego, no ano académico corrente, na sua Instituição de ensino superior/instituto

de investigação?

Assinale apenas uma opção.

- ☐ Regime de tempo inteiro
- ☐ Regime de tempo parcial
- ☐ Regime de tempo parcial com pagamento por tarefa
- ☐ Outra, por favor especifique

Se escolheu a opção "Regime de tempo parcial" na questão anterior, indique a percentagem de tempo.

(Deve indicar o valor correspondente, não utilize o símbolo de percentagem.)

A8. Trabalha, no ano académico corrente, para um empregador adicional ou faz trabalho remunerado adicional?

Assinale apenas uma opção.

- ☐ Não
- ☐ Além de para o seu empregador actual, também trabalha para outro instituto de investigação ou instituição de ensino superior
- ☐ Além de para o seu empregador actual, também trabalha para uma organização empresarial fora da academia
- ☐ Além de para o seu empregador actual, também trabalha numa organização não lucrativa ou entidade governamental fora da academia
- ☐ Além de para o seu empregador actual, também trabalha por conta própria
- ☐ Outra, por favor especifique

A9. Como caracterizaria a sua actual instituição principal?

Assinale apenas uma opção.

- ☐ Universidade Pública
- ☐ Universidade Privada
- ☐ Instituto Politécnico Público
- ☐ Instituto Politécnico Privado
- ☐ Centro de Investigação ou Laboratório Associado

A10.1 Caso seja Docente Universitário, indique a sua categoria académica.

Se trabalha num instituto de investigação, por favor escolha a categoria que mais se aproxime da sua. Assinale apenas uma opção.

- ☐ Professor Catedrático
- ☐ Professor Associado
- ☐ Professor Auxiliar
- ☐ Professor Convidado Catedrático
- ☐ Professor Convidado Associado
- ☐ Professor Convidado Auxiliar
- ☐ Professor Visitante
- ☐ Assistente
- ☐ Assistente Estagiário
- ☐ Assistente Convidado
- ☐ Leitor
- ☐ Monitor
- ☐ Outra, por favor especifique

A10.2 Caso seja Docente num Instituto Politécnico, indique a sua categoria académica.

Se trabalha num instituto de investigação, por favor escolha a categoria que mais se aproxime da sua. Assinale apenas uma opção.

- ☐ Professor Coordenador
- ☐ Professor Adjunto

- ☐ Assistente 2º Triénio
- ☐ Assistente 1º Triénio
- ☐ Equiparado Professor Coordenador
- ☐ Equiparado Professor Adjunto
- ☐ Equiparado Assistente 1º Triénio
- ☐ Equiparado Assistente 2º Triénio
- ☐ Outra, por favor especifique _____

A11. Qual é a duração do seu contrato actual de trabalho na sua instituição de ensino superior ou instituto de investigação?

Assinale apenas uma opção.

- ☐ Com nomeação definitiva
- ☐ Sem prazo definido mas sem garantia de permanência
- ☐ Com prazo fixo e com perspectivas de nomeação definitiva
- ☐ Com prazo fixo e sem perspectivas de nomeação definitiva
- ☐ Outra, por favor especifique _____

A12. Qual o seu rendimento anual bruto (incluindo suplementos) das seguintes fontes?

Indique valores numéricos inteiros (exemplo: 1.234.567,00 deverá ser indicado 23467).

	valores
Instituição de ensino superior / Instituto de investigação actual	<input type="text"/>
Todos os outros empregadores actuais	<input type="text"/>
Outro emprego (ex.º trabalho por conta própria)	<input type="text"/>

A13. Durante o corrente ano académico, esteve em algumas das seguintes situações?

Assinale todas as opções que se aplicarem.

- ☐ Membro de comissões científicas nacionais/internacionais
- ☐ Revisor de trabalhos científicos (Ex: revistas, financiadores de investigação, avaliações institucionais)
- ☐ Editor de revistas/livros
- ☐ Representante eleito ou líder de associações/organizações profissionais ou académicas
- ☐ Representante eleito ou líder de sindicato ou comissão de trabalhadores
- ☐ Envolvimento em políticas locais, nacionais ou internacionais
- ☐ Membro de organizações comunitárias ou participante em projectos comunitários
- ☐ Trabalho em agências locais, nacionais ou internacionais de serviço social
- ☐ Outra, por favor especifique _____

A14. Nos últimos cinco anos, considerou uma mudança no seu emprego? E desenvolveu acções concretas para realizar tal mudança?

Em caso afirmativo, assinala todas as opções aplicáveis tanto na coluna A como na coluna B. Em caso negativo, indique na coluna A o número zero (0).

	A. mudança considerada	B. acção concretizada
Para uma posição de gestão na sua instituição de ensino superior/instituto de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para uma posição académica em outra instituição de ensino superior/instituto de investigação dentro do país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para uma posição académica em outro país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhar fora das instituições de ensino superior/institutos de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se não considerou fazer mudanças no seu emprego, assinala a seguinte opção:

- ☐ Mudança não considerada

Gravar Cancelar



A Profissão Académica em Mudança Portugal

Page 2 of 7

B. Situação Geral de Trabalho e Actividades

B1. Tendo em consideração a totalidade do seu trabalho profissional, quantas horas gasta, numa semana típica, nas seguintes actividades?

Indique os valores gastos para cada actividade (máximo 2 horas a 21, se não tem actividades de ensino durante o período em consideração, por favor indique zeros à segunda coluna).

	quando as aulas estão a decorrer	quando não estão a decorrer
Ensino (preparação de material e planos de aulas, aulas, orientação de estudantes, leitura e avaliação de trabalhos dos estudantes)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Investigação (leitura de bibliografia, escrita, condução de experiências, trabalho de campo)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Serviço (serviços a clientes e/ou pacientes, consultadoria não remunerada, serviço público ou voluntariado)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Administração (comités, reuniões de departamentos, trabalho administrativo)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Outras actividades académicas (actividades profissionais que não sejam claramente identificadas com nenhuma das categorias acima mencionadas)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

B2. As suas preferências residem sobretudo no ensino ou na investigação?

(Seleccione apenas uma opção)

- ☐ Sobretudo no ensino
☐ Em ambos, mas enfatizando o ensino
☐ Em ambos, mas enfatizando a investigação
☐ Sobretudo na investigação
☐ Em ambos, mas sem enfatizar nenhum dos dois

B3. Na sua instituição, como avalia as seguintes instalações, recursos, ou pessoal necessário para apoiar o seu trabalho?

Indique a sua resposta avaliando uma opção numa escala de 5 pontos: 1 = não tenho / 5 = muito

	1	2	3	4	5
Salas de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tecnologia para o ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equipamento e instrumentos de investigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços de informática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O seu gabinete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suporte de secretariado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telecomunicações (Internet, redes, telefones)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pessoal de apoio às aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pessoal de apoio à investigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Financiamento para investigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B4. Por favor indique o grau de importância, para si, das seguintes afiliações:

Indique a sua resposta avaliando uma opção numa escala de 5 pontos: 1 = muito importante / 5 = não é importante

	1	2	3	4	5
A minha disciplina ou o meu campo académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu departamento (na instituição actual)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B5. Por favor indique a sua perspectiva em relação ao seguinte:

Indique a sua resposta escolhendo uma opção numa escala de 5 pontos: 1 - absolutamente diferente / 5 - exactamente o mesmo

	1	2	3	4	5
Ser académico é preparar e apresentar resultados de investigação original	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser académico inclui aplicar conhecimento académico às situações da vida real	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser académico inclui a preparação de relatórios que sintetizam as principais tendências e resultados na minha área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta é uma má altura para qualquer jovem começar uma carreira académica na minha área científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se tivesse que recomençar, não me tornaria um(a) académico(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu emprego é uma fonte de considerável tensão pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ensino e a investigação são dificilmente compatíveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O corpo docente da minha área científica tem uma obrigação profissional de aplicar o seu conhecimento aos problemas da sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B6. Como classificaria, de um modo geral, a sua satisfação com o seu emprego actual?

Indique a sua resposta escolhendo uma opção numa escala de 5 pontos: 1 - muito alta / 5 - muito baixa

	1	2	3	4	5
Grav de satisfação pessoal no emprego actual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B7. Desde o início da sua carreira, as condições gerais de trabalho no ensino superior e nos institutos de investigação melhoraram ou pioraram?

Indique a sua resposta escolhendo uma opção numa escala de 5 pontos: 1 - melhoraram muito / 5 - pioraram muito

	1	2	3	4	5
Condições de trabalho no ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Condições de trabalho nos institutos de investigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



A Profissão Académica em Mudança Portugal

Page 3 of 7

C. Ensino

Reporte-se ao ano lectivo actual ou anterior (se não lecciona no presente ano lectivo). Se não lecciona/leccionou neste ano lectivo ou no ano lectivo anterior, por favor vá para a secção D.

C1. Por favor indique a proporção das suas responsabilidades docentes durante o corrente ano lectivo que são dedicadas à docência em cada um dos níveis abaixo mencionados, e o número aproximado de estudantes a quem lecciona em cada um destes níveis.

Devolva os valores numéricos nas suas respostas. Por favor, não utilize o símbolo de percentagem.

	% de tempo de leccionação	n.º médio estudantes por disciplina
Cursos de Licenciatura / Bacharelato	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Cursos de Mestrado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Programas de Doutoramento	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Programas de formação profissional continuada	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Outros	<input type="text"/>	<input type="text"/>

C2. Durante o corrente (ou anterior) ano lectivo, esteve envolvido(a) em alguma das seguintes actividades docentes?

Responda todas as opções que se aplicarem.

- ☐ Aulas para uma turma
- ☐ Aulas individuais
- ☐ Aprendizagem em projectos / grupos de projecto
- ☐ Aulas práticas / trabalho de laboratório
- ☐ Aprendizagem baseada em TICs / aprendizagem assistida por computador
- ☐ Ensino à distância
- ☐ Desenvolvimento de material da disciplina
- ☐ Desenvolvimento de currículo / programa
- ☐ Interação presencial com estudantes fora da sala de aula
- ☐ Comunicações electrónicas (e-mail) com estudantes

C3. A sua instituição estabelece metas quantitativas ou expectativas regulatórias para os docentes, individualmente, relativamente ao seguinte:

Assinale todas as opções que se aplicarem.

- ☐ Número de horas na sala de aula
- ☐ Número de estudantes nas suas aulas
- ☐ Número de alunos de pós-graduação a supervisionar
- ☐ Percentagem de estudantes aprovados nos exames
- ☐ Tempo para a orientação dos estudantes

C4. Por favor indique as suas percepções acerca do seguinte:

Indique se suas respostas variam entre uma escala de 1 (pouco) a 5 (muito), 1 = pouco, 5 = muito, 3 = alguma coisa.

	1	2	3	4	5
Passa mais tempo do que desejar a ensinar competências básicas devido a lacunas dos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É encorajado(a) a melhorar as suas competências como docente em resposta às avaliações dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na sua instituição existem cursos de formação adequados para melhorar a qualidade da docência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conhecimento e as competências orientados para a prática são utilizados na sua docência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nas suas disciplinas enfatiza as perspectivas ou conteúdos internacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incorpora discussões de valores e ética nos conteúdos das suas disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informa os estudantes das implicações de copiar ou plagiar nas suas disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As notas nas suas disciplinas reflectem unicamente níveis de realização dos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que começou a leccionar, o número de estudantes internacionais aumentou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actualmente, a maioria dos seus estudantes é internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As suas actividades de investigação reforçam a sua docência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As suas actividades de serviço administrativo reforçam a sua docência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C5. Durante o corrente (ou passado) ano lectivo, está a leccionar algumas disciplinas:

Assinale todas as opções que se aplicarem

- ☐ No estrangeiro
- ☐ Numa língua diferente da língua em que lecciona na sua actual instituição



A Profissão Académica em Mudança Portugal

Page 1 of 1

D. Investigação

Reporte-se ao actual ou anterior ano lectivo se não está envolvido activamente em investigação no corrente ano lectivo. Se não está ou esteve activamente envolvido(a) no presente ou no passado ano lectivo por favor passe para a secção E.

D1. Como caracterizaria os seus esforços de investigação levados a cabo no ano lectivo corrente (ou no anterior)?

	sim	não
Está a trabalhar individualmente / sem colaboração em qualquer um dos seus projectos de investigação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem colaboradores em algum dos seus projectos de investigação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colabora com pessoas de outras instituições no seu país?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colabora com colegas a nível internacional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D2. Como caracterizaria a ênfase da sua principal investigação no ano lectivo corrente (ou no anterior)?

Indique a sua resposta marcando uma opção numa escala de 1 a 5 (1 = muito / 5 = pouco)

	1	2	3	4	5
Básica / teórica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicada / orientada para a prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientada para o negócio / tem em vista a transferência de tecnologia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socialmente orientada / tem em vista a melhoria da sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internacional no âmbito ou orientação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Baseada numa única disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multidisciplinar ou interdisciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D3. Esteve envolvido(a) em alguma das seguintes actividades de investigação durante o ano lectivo corrente (ou no anterior)?

Assinale todas as opções que se aplicarem.

- ☐ Preparação de experiências, inquéritos, etc.
- ☐ Elaboração de experiências, inquéritos, etc.
- ☐ Supervisão de uma equipa de investigação ou assistentes de investigação pós-graduados
- ☐ Redacção de artigos académicos que contêm resultados ou descobertas de investigação
- ☐ Envolvimento no processo de transferência de tecnologia
- ☐ Resposta a pedidos de propostas ou a bolsas de investigação
- ☐ Gestão de contratos de investigação e orçamentos
- ☐ Aquisição ou selecção de equipamento e materiais de investigação

D4. Quantas das seguintes contribuições académicas completou nos últimos três anos?

Indique o número de vezes que completou cada uma das contribuições, marcando no espaço apropriado o número de vezes que completou.

	n.º
Livros científicos em autoria ou co-autoria	<input type="text"/>
Livros científicos editados ou co-editados	<input type="text"/>
Artigos publicados num livro científico ou revista científica	<input type="text"/>
Relatório de investigação / monografia escrita para um projecto financiado	<input type="text"/>
Comunicação apresentada numa conferência científica	<input type="text"/>
Artigo profissional escrito para um jornal ou revista	<input type="text"/>
Patente assegurada numa invenção ou processo	<input type="text"/>

Programa informático escrito para utilização pública

Trabalho artístico levado a cabo ou exibido

Vídeo ou filme produzido

Outros

Se escolheu a opção "Outros" na questão anterior, por favor indique a qual no seguinte campo:

D5. Que percentagem das suas publicações nos últimos três anos foi:

Deve indicar valores distintos nas suas respostas. Por favor, não utilize o símbolo de percentagem.

Publicada numa língua diferente da língua utilizada na sua actual instituição

Em co-autoria com colegas do mesmo país do seu emprego actual

Em co-autoria com colegas de outros países (estrangeiros)

Publicada num país estrangeiro

Publicada on-line ou em formato electrónico

Sujeita a revisão pelos pares

%

D6. Por favor indique quais as suas percepções acerca do seguinte:

Indique as suas respostas escolhendo uma opção numa escala de 5 pontos: 1 = concordo totalmente / 5 = discordo totalmente

As restrições à publicação de resultados da minha investigação com financiamento público aumentaram desde o meu primeiro emprego na academia

As restrições à publicação de resultados da minha investigação com financiamento privado aumentaram desde o meu primeiro emprego na academia

Os patrocinadores externos ou clientes não têm influência nas minhas actividades de investigação

A pressão para angariar financiamento externo para a investigação aumentou desde o meu primeiro emprego na academia

A investigação interdisciplinar é enfatizada na minha instituição

A minha instituição enfatiza a investigação aplicada ou comercialmente orientada

A minha investigação é levada a cabo em total concordância com as directrizes éticas

O financiamento à investigação deveria concentrar-se nos investigadores mais produtivos

As expectativas elevadas no sentido do aumento da produtividade na investigação são uma ameaça à sua qualidade

As expectativas elevadas no sentido da obtenção de resultados úteis e aplicação são uma ameaça à sua qualidade

	1	2	3	4	5
As restrições à publicação de resultados da minha investigação com financiamento público aumentaram desde o meu primeiro emprego na academia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As restrições à publicação de resultados da minha investigação com financiamento privado aumentaram desde o meu primeiro emprego na academia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os patrocinadores externos ou clientes não têm influência nas minhas actividades de investigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A pressão para angariar financiamento externo para a investigação aumentou desde o meu primeiro emprego na academia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A investigação interdisciplinar é enfatizada na minha instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha instituição enfatiza a investigação aplicada ou comercialmente orientada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha investigação é levada a cabo em total concordância com as directrizes éticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O financiamento à investigação deveria concentrar-se nos investigadores mais produtivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As expectativas elevadas no sentido do aumento da produtividade na investigação são uma ameaça à sua qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As expectativas elevadas no sentido da obtenção de resultados úteis e aplicação são uma ameaça à sua qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D7. No ano lectivo corrente (ou no anterior), que percentagem de financiamento para a sua investigação provém de:

Deve indicar valores distintos nas suas respostas. Por favor, não utilize o símbolo de percentagem.

A sua própria instituição

Agências públicas de financiamento à investigação

Entidades governamentais (excluindo as do item anterior)

Empresas / sector industrial

Agências / fundações privadas sem fins lucrativos

Outras

%

Se escolheu a opção "Outras" na questão anterior, por favor indique quais no seguinte campo:

D8. No ano lectivo actual (ou no anterior), que percentagem de financiamento externo para a sua investigação provém de:

Deve indicar valores entre 0 e 100 nas suas respostas. Por favor, não utilize o símbolo de percentagem (%)

Organizações / entidades nacionais

%

Organizações / entidades internacionais

Voltar

Gravar

Cancelar



A Profissão Académica em Mudança Portugal

Page 5 of 7

E. Gestão

E1. Na sua instituição, que actor tem a maior influência em cada uma das seguintes decisões?
 Por favor assinalar somente uma coluna em cada decisão.

	Governo ou partes interessadas externas	Gestores institucionais (Universidade ou Instituto)	Gestores da unidade orgânica (Faculdade ou Escola)	Comités ou conselhos de docentes	Docentes individuais	Estudantes
Seleção de administradores/directores de serviço	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolha de novos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomada de decisões sobre a promoção e nomeação definitiva dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Determinação das prioridades orçamentais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Determinação do serviço docente geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelecimento de critérios de admissão para estudantes de licenciatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprovação de novos programas académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação da docência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelecimento de prioridades internas de investigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação de investigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelecimento de ligações internacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E2. Até que ponto é que, pessoalmente, tem influência na definição de políticas académicas-chave?

	muito influência	alguma influência	pouca influência	nenhuma influência	não aplicável
Ao nível do departamento ou unidade similar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ao nível da Faculdade, Escola ou unidade similar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ao nível institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E3. Por quem são regularmente avaliados a sua docência, investigação e serviço administrativo?

Assinale todas as opções que se aplicarem.

	a sua docência	a sua investigação	o seu serviço
Pelos seus pares no seu departamento ou unidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelo director do seu departamento ou unidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por membros de outros departamentos ou unidades da sua instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por pessoal administrativo sénior na sua instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelos seus estudantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por avaliadores externos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por si próprio(a) (auto-avaliação formal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por ninguém na instituição ou fora dela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E4. Na minha instituição existe...

Indique a sua resposta escolhendo uma opção numa escala de 3 pontos: 1 = concordo totalmente / 2 = concordo parcialmente

	1	2	3	4	5
...uma forte ênfase na missão da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...boa comunicação entre a gestão e os académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...um estilo de gestão top-down	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...colaboração nos processos de tomada de decisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...uma forte orientação para o desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...um processo administrativo lento e pesado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...uma atitude de apoio do pessoal administrativo em relação às actividades de docência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...uma atitude de apoio do pessoal administrativo em relação às actividades de investigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...formação profissional para funções administrativas ou de gestão para os docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E5. Indique por favor as suas percepções relativamente aos seguintes assuntos:

Indique a sua resposta escolhendo uma opção numa escala de 5 pontos: 1 = concordo totalmente / 5 = discordo totalmente

	1	2	3	4	5
A gestão de topo exerce uma liderança competente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou mantido(a) informado(a) acerca do que se passa na minha instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A falta de envolvimento dos docentes é um problema real	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os estudantes deveriam ter uma voz mais forte na determinação das políticas que os afectam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A gestão de topo apoia a liberdade académica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F6. Em que medida a sua instituição dá ênfase às seguintes práticas?

Indique a sua resposta escolhendo uma opção numa escala de 5 pontos: 1 = muito / 5 = nada

	1	2	3	4	5
Alocação de recursos às unidades académicas baseada no desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação das unidades académicas para efeitos da alocação de recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Financiamento dos departamentos substancialmente baseado no número de estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Financiamento dos departamentos substancialmente baseado no número de estudantes de pós-graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considerar a qualidade da investigação no momento da tomada de decisões sobre o pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considerar a qualidade da docência no momento da tomada de decisões sobre o pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considerar a relevância prática / aplicabilidade do trabalho de colegas no momento da tomada de decisões sobre o pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recrutamento de docentes que possuem experiência profissional fora da academia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivo dos académicos no sentido de adoptarem actividades de prestação de serviços / actividades empreendedoras fora da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivo de indivíduos, empresas, fundações (ou outras agências) no sentido de contribuírem mais para o ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Voltar

Gravar

Cancelar



A Profissão Académica em Mudança Portugal

Page 6 of 7

F. Dados Pessoais

F1. Sexo

- ☐ Masculino
☐ Feminino

F2. Ano de nascimento:

F3. Qual o seu estado civil:

- ☐ Casado / união de facto
☐ Solteiro
☐ Outro, por favor especifique

F4. Se casado / em união de facto, o cônjuge / companheiro(a) está empregado(a)?

- ☐ Sim, a tempo inteiro
☐ Sim, a tempo parcial
☐ Não

F5. O seu cônjuge / companheiro(a) é também um(a) académico(a)?

- ☐ Sim
☐ Não

F6. Tem filhos a viver consigo?

- ☐ Sim, 1 filho
☐ Sim, 2 filhos
☐ Sim, 3 ou mais filhos
☐ Não

F7. Alguma vez interrompeu o seu emprego para prestar apoio em casa a crianças ou a idosos?

- ☐ Sim
☐ Não

Se escolheu a opção "Sim" na questão anterior, por favor indique o número de meses que interrompeu a sua actividade:

F8. Qual é o nível académico mais elevado dos seus pais e, se aplicável, do seu cônjuge / companheiro(a)?

	pai	mãe	cônjuge / companheiro
Ensino superior (quer tenha completado ou não)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino secundário (quer tenha completado ou não)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino primário (quer tenha completado ou não)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sem educação formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não se aplica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F9. Qual é a sua nacionalidade e país de residência?

Para cada uma das situações apresentadas, indique a sua nacionalidade e país de residência

	nacionalidade	residência
No nascimento	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Na altura da licenciatura ou bacharelato	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Actualmente	<input type="text"/>	<input type="text"/>

F10. Qual é a sua primeira língua ou língua-mãe?

F11. Qual é a primeira língua que utiliza quando lecciona?

☐ Primeira língua ou língua-mãe☐ Outra, por favor especifique

F12. Qual é a língua que utiliza sobretudo na investigação?

☐ Primeira língua ou língua-mãe☐ Outra, por favor especifique

F13. Durante quantos anos depois de ter obtido a licenciatura ou bacharelato esteve...

Para cada uma das situações apresentadas, indique as suas respostas, utilizando estes e outros...

	anos
no país em que obteve esse seu primeiro grau	<input type="text"/>
no país onde está actualmente empregado, se diferente do país em que obteve esse seu primeiro grau	<input type="text"/>
em outros países (fora do país em que obteve o seu primeiro grau e fora do país do seu actual emprego)	<input type="text"/>



A Profissão Académica em Mudança Portugal

Page 1 of 1

Conclusão do Questionário

Muito obrigado pela sua colaboração.

Se pretender receber informação sobre os resultados finais do estudo, por favor indique-nos o seu e-mail.

Voltar

Enviar

Cancelar